U D' / OF OTTAWA
COLL ROW MODULE SHELF BOX POS C
333 04 03 07 04 15 6

CE

7-1-58

MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

SPÉCIALEMENT APPLICABLE A LA PHILOSOPHIE

DU MÊME AUTEUR

En vente à la même Librairie :

La Psychologie Thomiste et les Théories modernes, 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr. »»

Manuel de Philosophie, 3 vol. in-8 . . . . 10 fr. 50

MÉTHODE
PÉDAGOGIQUE

SPÉCIALEMENT APPLICABLE

A LA PHILOSOPHIE

0
7A
11

PAR

C. ALIBERT, p. s. s.
Directeur de la Solitude

uOttawa
OTTAWIENSIS

PARIS

Gabriel BEAUCHESNE et Cie, Editeurs
Rue de Rennes, 117
ANCIENNE LIBRAIRIE DELHOMME ET BRIGUET

Tous droits rèservés

1907

DÉPOT A LYON : *3, Avenue de l'Archevêché*

Imprimatur

Parisiis, die 25a Julii 1907.

E. Thomas, v. g.

B
52
.A4M
1907

Le meilleur professeur n'est pas toujours celui qui possède la science la plus vaste. M. Lavisse, directeur de l'Ecole Normale, le reconnaît, lorsqu'il dit : « Des licenciés, qui auraient la pratique de l'enseignement, et une éducation pédagogique suffisante, pourraient être très supérieurs, comme maîtres, à des agrégés, n'ayant pas cette pratique de l'enseignement, et cette connaissance de la pédagogie (1) ». L'abbé Noirot, qui « passait pour le premier professeur de philosophie de France (2) », n'était qu'un simple bachelier.

Une formation pédagogique plus complète des futurs directeurs de grand séminaire, est vivement désirée par Nos Seigneurs les Evêques.

C'est à la même fin qu'a été composé ce petit traité.

Il contient les règles fondamentales de la méthode d'enseignement, spécialisées en vue d'un cours de philosophie.

(1) *Enquête de l'enseignement secondaire*, p. 17, 2e colonne.

(2) Dupanloup, *De la haute éducation intellectuelle*, p. 229. Voir *ibidem*, p. 210.

Ces règles ont été conçues d'après un fonds d'observations, que nous avons eu l'avantage de puiser dans une longue suite de classes, faites par manière de simple exercice. La source est donc expérimentale.

Comme nous écrivions pour de futurs professeurs, il nous a paru avantageux de les exposer d'une manière concise, un peu approfondie, parfois technique, afin d'en donner une idée plus nette.

A la connaissance sérieuse des procédés doit se joindre une certaine souplesse dans l'application.

Pour obtenir ce deuxième résultat, nous avons mis à côté de la théorie, chaque fois que l'occasion s'en présentait, une leçon pratique de discrétion et de sagesse. Une conclusion générale doit s'en dégager : les directions tracées sont des ressources éventuelles, *entre lesquelles le professeur choisit, et dont il dose l'emploi, selon les* occurrences.

De plus, les préceptes pédagogiques reposent sur les lois de la psychologie et de la logique, qui régissent la pensée humaine à tous ses degrés, la pensée de l'enfant aussi bien que celle du philosophe. Afin de maintenir en partie cette largeur d'aperçus, nous avons pris des exemples à dessein fort disparates, allant des problèmes posés par l'artisan à ceux du métaphysicien, et gardant la continuité de la connaissance vulgaire aux idées scientifiques. Cette disparité empêche l'esprit de se figer dans une interprétation étroite et rigide des procédés indiqués, qui

lui ôterait toute liberté d'allure. Elle porte à mieux en nuancer l'usage, et lui donne de l'initiative et de la mesure.

Nous serions reconnaissants à ceux de nos confrères qui ont passé plusieurs années dans l'enseignement, de nous aider à compléter nos idées, ou de les rectifier, à l'aide de leur expérience personnelle.

MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

NOTIONS PRÉLIMINAIRES

La première idée qu'un homme chargé de l'enseignement doit se faire de son métier, est, ce semble, la suivante : rendre l'élève tel qu'il doit être, en le prenant tel qu'il est. Cette indication de simple bon sens, si l'on veut, maxime Lapalissienne, détache assez clairement les deux aspects sous lesquels se révèle son office.

S'adapter à l'élève.

Le maître prendra l'élève tel qu'il est, avec ses ressources mentales et ses lacunes, avec le petit lot d'images déjà recueillies, dans le milieu où s'est écoulée son existence, le vocabulaire, la mesure d'attention dont il dispose, les répugnances, les attraits...

Les attraits seront utilisés comme stimulants, les images fourniront des comparaisons ; le vocabulaire, les termes clairs et familiers... Il serait bien mal avisé, et concevrait singulièrement sa tâche, le professeur, peu soucieux d'utiliser ces dispositions, qui proposerait à de jeunes campagnards, n'ayant vu ni Paris ni la mer, des comparaisons tirées des galeries du Louvre, ou de la structure d'un cuirassé ; ou bien, celui qui userait fréquemment de termes techniques, sans en expliquer

la signification. Ne sachant pas se mettre à la portée de l'auditoire, il manquerait le but.

Pour le bien atteindre, et réussir dans ce délicat ministère, il faut avoir reçu de la nature, ou acquis par l'exercice une qualité précieuse, indispensable du reste à quiconque veut agir sur les hommes, le tact.

Grâce au tact pédagogique.

C'est le tact qui donne à la parole de l'orateur la plus parfaite convenance, qui lui permet en particulier de traiter une question irritante avec assez de mesure pour ne pas froisser les plus jalouses susceptibilités. De même, c'est le tact qui suggère au professeur les explications qui vont le mieux à la tournure d'esprit de ses élèves : le rapprochement heureux, l'exemple saisissant, le mot lumineux qui dissipera un dernier reste de confusion ; bref, les procédés les mieux adaptés à leur mentalité.

Or, cette faculté, nécessaire à l'enseignement, nous la qualifierons du nom, indiqué par la fonction, de *tact pédagogique*. Elle répond à la deuxième partie de notre maxime : prendre l'élève tel qu'il est.

*
* *

Instruire l'élève.

Pour le rendre tel qu'il doit être, c'est-à-dire, instruit, le maître possédera un savoir suffisant, car, l'on ne donne que ce que l'on a : qui ignore une chose, ne va pas se mêler de l'apprendre aux autres. Une compétence sérieuse et l'art de se faire comprendre, telles sont les qualités essentielles à qui veut enseigner.

Il est aisé de voir combien ces qualités diffèrent. La solidité d'un enseignement n'en fait pas toujours la

clarté. De ce que les idées développées au cours d'une leçon, sont compréhensives et bien enchaînées, de ce que les définitions sont exactes, les divisions ordonnées, les propositions dument prouvées, s'en suivra-t-il que la leçon soit facile à saisir pour tous les esprits ? Autres les exigences de la matière scientifique, prise en elles-mêmes, autres celles de l'état mental, variant d'auditoire à auditoire, parfois d'homme à homme, par exemple du villageois au citadin, qui, à raison de la diversité des milieux, n'ont pu recueillir la même provision de faits et d'expériences. Le maître est donc partagé entre les deux intérêts ; et nous le comparerions volontiers au traducteur qui se préoccupe à la fois du texte qu'il doit rendre, et du lecteur auquel il destine son œuvre. Exprimer tout le contenu, toute la richesse du texte, mais sous une forme parfaitement intelligible, faire une version qui soit d'une part fidèle à l'original jusqu'à la nuance, de l'autre claire et française, telle sera sa tâche. Or, pour un professeur, l'original à traduire, c'est la matière scientifique qu'il est chargé d'exposer ; le lecteur, c'est l'élève. Il devra donc tenir compte de l'un et de l'autre, de l'objet, et du sujet.

D'abord de *l'objet*. De même que la science (1) est l'expression de la réalité, ainsi la leçon du maître sera la reproduction de la science, dans la mesure permise par l'état d'esprit des étudiants.

En second lieu, du *sujet*, c'est-à-dire de ces mêmes étudiants, auxquels l'enseignement est destiné.

(1) En cet endroit, et d'une manière générale dans ce traité, nous prenons le mot science non au sens étroit de sciences mathématiques, physiques ou naturelles, mais au sens plus large qui exprime un *ensemble de connaissances raisonnées et certaines*.

De là deux séries de conditions, qui constitueront tout notre programme.

*
* *

L'éduquer. N'y aurait-il pas lieu d'ajouter un troisième groupe, comprenant les conditions de l'action proprement *éducative* ? Sans doute, nous reconnaissons volontiers que le but de l'enseignement n'est pas uniquement d'instruire, au sens strict du mot, de communiquer des notions scientifiques ; et que la tâche du maître n'est pas remplie, par le fait seul que l'écolier a compris et appris son traité. A ce résultat tout positif s'en ajoute un second, plus précieux encore, qui est la formation même de l'esprit, le développement des facultés.

Qu'il s'agisse de l'enfant ou du jeune homme, tous les pédagogues conviennent que l'instruction ne va pas sans l'éducation.

« Si les soins du maître, et les efforts de l'élève, dit Mgr Dupanloup, n'aboutissent pas à *développer, à étendre, à élever, à affermir les facultés ;* s'ils se bornaient, par exemple, à pourvoir l'esprit de certaines connaissances, et, si je l'ose dire, à les y emmagasiner, sans ajouter à son *étendue*, à sa *force, à son activité naturelle*, l'éducation ne serait pas faite : il n'y aurait là que de l'instruction. Je n'y reconnaîtrais plus cette grande et belle œuvre créatrice qui se nomme l'éducation, *educare*. L'enfant pourrait à toute force être instruit, il ne serait pas *élevé !* (1) »

(1) *De l'Education*, livre I, chap. II. — Montaigne a dit dans le même sens : mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine ; et

Tout maître est donc un éducateur. La seule question qui se pose ici, est de savoir *où se place, et comment se produit* cette action éducative.

Comment s'exerce le pouvoir éducateur ?

Observons d'abord qu'elle se retrouve en toute classe bien faite ; car l'élève s'assimile tout à la fois la doctrine et le procédé. Même intellectuel, l'exemple est contagieux ; et d'instinct nous imitons les manières d'agir que nous apprécions en nos supérieurs. Que le professeur mette tous les jours sous les yeux des étudiants, le modèle d'une bonne méthode de travail, il en résultera pour ceux-ci une *leçon incessante de choses* qui les pénétrera peu à peu, les façonnera à son image, ou du moins laissera dans leur esprit des traces visibles de ses habitudes intellectuelles. L'on peut même ajouter qu'au point de vue du résultat pratique, des indications théoriques ne valent pas des applications suggestives : *longum iter per præcepta, breve per exempla.* C'est que l'exemple contient la règle, et l'exprime sous une forme saillante et tangible, qui saisit l'intelligence, et se fixe dans le souvenir. Au cours d'une classe, mille traits font ressortir les qualités intellectuelles de celui qui la fait : la fidélité au doute méthodique, la probité scientifique, l'art de simplifier les questions par des

encore : il (faut) s'enquérir qui est *mieulx* scavant, non qui est plus scavant.

« Le but des études, déclare M. Gréard, est avant tout de *créer l'instrument* du travail intellectuel, de rendre le *jugement plus ferme*, et dès lors, il s'agit d'apprendre non tout ce qu'il est possible de savoir, mais ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. » (Mémoires sur la question du programme de l'enseignement secondaire, 1884).

« L'esprit est un *foyer qu'il faut échauffer*, non un vase qu'il faille remplir. L'esprit n'est pas une table rase, une page blanche où il n'y a qu'à écrire, un simple récipient qu'il suffit de remplir, comme on remplit une mesure de grains ; c'est un *ensemble de germes qui aspirent à se développer.* » (G. Compayré, *Cours de Pédagogie*, p. 64).

divisions rationnelles, le discernement du genre de preuves requis pour chaque matière, la circonspection qui empêche de dépasser, dans ses inductions, la portée des faits ; l'esprit de synthèse qui recherche les rapports d'idées, et coordonne les matériaux amassés par l'analyse, etc... Rien de plus propre à former un élève attentif, que cette vivante exhibition, qui incarne les lois de la logique dans les faits.

Toutefois, rien n'empêche le maître de mêler à la pratique une certaine dose de théorie. D'abord, en des points délicats, la théorie de ses propres procédés : quelques parenthèses insérées çà et là, dans la trame de la leçon, suffiront pour éclairer sa marche, montrer un artifice de méthode, qui aurait passé inaperçu, indiquer les précautions à prendre pour ne pas s'égarer dans une recherche, la raison qui fait préférer telle tactique à telle autre... Il pourra encore signaler, le cas échéant, l'influence d'une loi pédagogique sur le développement des facultés intellectuelles.

Enfin, si l'on désirait un petit code de préceptes proprement *éducatifs*, il serait bien aisé de particulariser en ce sens les procédés qui feront l'objet de cet ouvrage. Les règles auxquelles on doit se conformer pour bien étudier, coïncident en grande partie avec celles qui permettent de bien instruire. Qu'on aille de soi-même à la vérité, ou bien que l'on soit guidé par autrui, la voie à suivre est sensiblement la même (1).

(1) Incidemment, nous suggérons aux jeunes professeurs, qui liront ces lignes, de traduire en directions pratiques, à la destination des élèves, les lois pédagogiques qui s'y prêteront le plus aisément Ils obtiendront ainsi un petit recueil de conseils à donner « *Eodem modo docens alium, ad scientiam ignotorum deducit, sicuti aliquis inveniendo deducit seipsum in cognitionem ignoti... In his quæ fiunt a naturâ et ab arte,*

De ces préliminaires, il résulte que trois choses font le bon professeur : le savoir, nécessaire pour instruire ; — l'esprit scientifique, qui rend l'enseignement éducatif ; — enfin, le tact des intelligences. Il s'ensuit aussi que la méthode d'enseignement se détermine par un ensemble de conditions, soit objectives, soit subjectives (1). Le professeur.

Après avoir étudié successivement ces deux groupes de conditions, nous dirons quelques mots des formes les plus importantes que cette méthode peut affecter.

eodem modo operatur ars, et per eadem media, quibus et natura » (S. Thomas, Quæst. XI, *De veritate*, art. 1).

(1) Nos collègues des grands séminaires, à qui nous destinons oes pages, autoriseront un rapprochement indiqué par nos communes attributions. Car, à l'enseignement ils joignent, pour la plupart, la direction des âmes. En cette qualité ils ont aussi à prendre les jeunes gens *tels qu'ils sont*, avec le mélange de qualités et de défauts qu'ils portent au séminaire, leurs aspirations élevées, comme aussi leurs préjugés, leur inconstance, leurs petites passions .., pour les rendre surnaturels, mortifiés, laborieux, zélés .., c'est à-dire *tels qu'ils doivent être*. Et si nous avons pu exiger du professeur, de la science, l'esprit scientifique, et le tact pédagogique, nous sommes en droit de requérir pour le directeu- de conscience, des notions très sûres sur la spiritualité, l'esprit surnatur rel, et le tact des âmes, le tact moral.

PREMIÈRE PARTIE

Conditions objectives, provenant de la doctrine à reproduire.

Le professeur pose et résout des questions. Aussi conviendra-t-il d'examiner d'abord : les éléments que l'analyse démêle dans une question ; la manière de la poser ; les principales manières de la résoudre ; enfin les dispositions morales nécessaires pour mener la résolution à bonne fin.

Telle sera la matière d'un premier chapitre.

Mais un cours comprend un *ensemble* de questions. Le deuxième chapitre visera cet ensemble. Nous y étudierons la division qui distingue les problèmes ; l'ordonnance méthodique qui les dispose en série régulière ; enfin la réduction à l'unité, qui rapproche les conclusions.

Sera-ce tout ? Oui, s'il s'agit seulement d'assurer la validité des opérations intellectuelles.

Mais à la validité, condition de l'exactitude, on doit joindre des qualités moins essentielles, et qui consti-

tuent néanmoins un perfectionnement bien désirable, une sorte de *melius esse*, tenant au degré de précision, et à la richesse compréhensive de nos idées... Ces qualités complémentaires formeront l'objet d'un troisième chapitre.

CHAPITRE PREMIER

ÉTUDE D'UNE QUESTION

ARTICLE I. — *La question. Ses éléments.*

Comment éclosent les questions ?

L'activité spontanée de l'esprit suffit à expliquer pourquoi les problèmes y éclosent. L'homme est naturellement curieux ; il désire connaître les raisons des choses. Ce mouvement de curiosité intellectuelle se constate chez l'enfant, dès l'éveil de sa raison. A chaque instant, il presse sa mère de questions : qui a fait cela ? Avec quoi l'a-t-on fait ? Pour qui l'a-t-on fait ? Ces mots si simples rappellent les causes efficiente, matérielle, finale... auxquelles Aristote ramenait la métaphysique. Les catégories et les vérités premières qui les suivent, constituent en nous-mêmes une sorte de *questionnaire permanent*, toujours disponible, et que l'on applique instinctivement aux choses perçues. La notion d'être est au point de départ, car le moins que l'on puisse dire d'une certaine chose, c'est qu'elle est un être. Pour compléter cette connaissance, on demande immédiatement : *quel* être ? Est-ce un être substantiel, actif ou passif, un ou multiple, simple ou divisible ? Si actif, quelle influence exercée ? Si passif, quelle

influence subie ? En quel lieu cette chose est-elle située ? En quel temps réalisée ?... Autant de formules, qui représentent des types généraux de problèmes : pour avoir un problème réel, il suffirait de verser dans le cadre une matière intelligible déterminée.

Toutefois, il est juste de noter que parmi les questions nées automatiquement de la curiosité de l'esprit, il en est qui sont mal posées, incohérentes, contradictoires, ou simplement trop vagues ; partant insolubles pour nous. En ce moment, nous n'avons pas les lumières voulues pour les discerner, et juger de leurs défectuosités.

Comme thème de notre première étude, nous prendrons des questions normales, c'est-à-dire solubles.

Eléments d'une question.

Or, les éléments essentiels d'une question soluble sont au nombre de trois : l'inconnue, la donnée, et leur rapport.

Cette analyse, on le voit, est la simple application de la loi la plus générale de la méthode qui représente comme l'A, B, C de la logique : l'esprit va de ce qu'il sait à ce qu'il ignore, du connu à l'inconnu. Et cette loi si élémentaire résume toute la doctrine pédagogique qui sera exposée en ce livre, comme il sera facile au lecteur de s'en convaincre, chemin faisant.

Pour maintenir à notre idée toute l'étendue de son domaine, nous rappellerons que cette loi s'applique à tous les degrés de la pensée humaine, de l'enfant au métaphysicien. Tout homme la suit en chacune de ses recherches : pas de distinction essentielle sous ce rapport, entre le vulgaire et les intelligences cultivées. « La connaissance scientifique, remarque justement M. Luquet, ne diffère de la connaissance vulgaire que par la précision plus grande de ses résultats : elle con-

serve le même but, les mêmes tendances directrices. L'élaboration intellectuelle apportée par la science à l'objet qu'elle emprunte à la connaissance vulgaire, continue dans le même sens celle qu'y avait déjà apportée la connaissance vulgaire, qu'il serait tout à fait inexact de considérer comme entièrement passive (1). »

Aussi prendrons-nous un mélange d'exemples disparates, afin de mieux marquer la largeur de la sphère d'application, et, selon l'idée émise dans notre petite introduction, afin d'assouplir l'interprétation de la théorie. Exemples.

Voici d'abord des cas simples et vulgaires :

Vous avez une photographie à encadrer ; et vous cherchez un cadre de dimensions appropriées. Les dimensions de l'image sont connues. Il le faut bien ; sans cela, toute indication manquerait pour la recherche. Nous supposerons que la longueur égale 20 centimètres ; la largeur, 15. Telle est la donnée du problème.

L'inconnue sera la mesure du cadre, c'est à-dire la longueur et la largeur qu'on doit lui donner, pour qu'il soit adapté à la photographie.

Résoudre la difficulté, ce sera conclure, par voie de corrélation, des premières dimensions aux secondes, à l'aide d'un principe familier à l'ouvrier, fixant de combien le cadre doit généralement dépasser l'image.

Des problèmes de ce genre sont résolus à chaque instant par le tailleur, le cordonnier, le chapelier, le menuisier... Vous désirez que le tailleur vous confectionne un habit. Pour lui, la donnée ne sera autre que les dimensions et la forme de votre propre corps ; celles qu'il faut donner au

(1) *Idées générales de psychologie*, p. 54. Cet ouvrage, dans l'intention de l'auteur, a pour objet principal la vulgarisation des conceptions de M. Bergson.

vêtement, représenterait l'inconnue. Par voie de corrélation, en s'appuyant sur les règles de son art, qui établissent une proportion régulière entre les deux termes, contenu et contenant, le coupeur passera de l'une à l'autre.

La traduction d'un texte de Platon est aussi un problème à résoudre, contenant inconnue et donnée. La donnée comprendra une bonne édition des œuvres de ce philosophe, avec lexiques, grammaires et livres historiques nécessaires pour bien connaître le milieu dans lequel a germé la doctrine platonicienne ; et l'inconnue sera précisément la version française qu'il s'agit d'obtenir.

Voici une dernière application, celle-ci d'ordre philosophique.

Quelle est dans l'homme la nature du principe pensant? Cette nature je ne la sais pas, puisque je la cherche : elle échappe à l'intuition. Il faut bien cependant que je connaisse quelque chose ayant rapport au principe pensant, sans quoi la question serait insoluble. Ce que je connais, ce sont ses opérations, l'idée, le jugement, le raisonnement, le sentiment, la libre volition. Je dois étudier ces faits, en déterminer les caractères ; et si j'arrive à constater qu'ils sont immatériels, je serai en droit de conclure que le sujet l'est aussi. Car l'opération n'étant que le prolongement ou le développement de l'agent, doit lui rester anologue. Encore ici, par voie de corrélation, je passe des manifestations au principe.

Bref, l'analyse dégage aisément de tous ces cas les éléments déjà annoncés : l'inconnue, la donnée et leur rapport.

*
* *

L'Inconnue. Il sera expédient d'examiner quelle signification précise l'on doit assigner à chacun de ces mots.

Inconnue ne signifie pas négation totale de connaissance, néant de la pensée. C'est plutôt une indéterminée que la solution achève, en la revêtant de particularités suggérées par la donnée. Dans le premier problème, l'ouvrier sait bien qu'il faut trouver un cadre ; mais il ignore quelles dimensions lui donner. De même le tailleur sait qu'il doit faire un habit, le traducteur qu'il doit exprimer en français la pensée de Platon. Du reste, l'idée d'indétermination est celle qui le plus souvent s'attache au terme de l'Inconnue. Un étranger passe près de vous dans la rue ; vous dites : c'est un inconnu. Cependant vous n'ignorez pas qu'il est homme ; ce que vous ignorez, c'est le nom, la famille, le pays, la profession, qui vous permettraient de l'identifier. Vous avez une idée incomplète, mais susceptible d'être complétée. Sens de ce mot.

De même, soient les problèmes suivants : Provenance de l'idée de cause ; — Doctrine d'Aristote sur le libre arbitre ; — Conditions psychologiques du souvenir ; — Principes constitutifs de la substance matérielle.

L'énoncé présuppose que l'idée de cause a une provenance. Il s'agit seulement de savoir *quelle* provenance. Ainsi l'on demande *quelle* doctrine... *quelles* conditions... *quels* principes constitutifs? Ce qui signifie : qu'il faut spécifier ces notions proposées sous forme indéterminée.

La plupart (1) des particules interrogatives, qui annoncent des questions à résoudre, disent la même chose. *Quando*, *ubi*, en *quel* temps, en *quel* lieu? *Cur*,

(1) Il n'y a de difficulté que pour la question *utrum an*? Encore la difficulté n'est qu'apparente. La question : l'homme est il libre ? peut s'exprimer ainsi : Le rapport à établir entre les deux termes, homme et liberté, *quel* est il ? Affirmatif ou négatif ?

quamobrem, pour *quel* motif ? *Quomodo*, *qualenus*, *qualiter ;* de *quelle* manière ? Ce que l'on désire, c'est de caractériser plus complètement des choses qui sont insuffisamment définies.

C'est parce que inconnue signifie indéterminée, que l'on emploie couramment la locution de *déterminer l'inconnue*, comme synonymes de résoudre la question.

En continuant l'idée, nous serions conduits, par l'analogie, à faire de la donnée, un *déterminant*. Si la discrétion dans les comparaisons n'était de rigueur, quand on disserte sur l'abstrait, l'on pourrait assimiler l'inconnue à une chose incolore, susceptible d'être colorée ; et la donnée à la substance colorante.

*
* *

La donnée. Plus exactement, nous définirons celle-ci : *une connaissance déjà acquise, sur laquelle on s'appuie pour découvrir ce que l'on ignore ; notum, ad ignotum inducens.*

La donnée implique donc deux relations : relation à l'esprit qui la perçoit ; et à l'inconnue, qu'elle révèle.

Pour éclaircir cette notion, nous rappellerons que tout problème est résoluble par voie de simple observation, de raisonnement, ou d'autorité ; et que, par une conséquence toute naturelle, on doit distinguer trois sortes de données.

Soit la question vulgaire : Y a-t-il du feu à l'office de la maison voisine ? Je l'ignore ; ce que je sais, c'est que le feu de sa nature est perceptible, qu'il tombe sous les sens. Cette perceptibilité m'est connue, car elle est contenue dans l'idée que tous les hommes ont

du feu. A ce titre, je la regarde comme une donnée, car elle suggère le procédé de résolution, qui sera l'observation directe. Je me rends dans la maison, et j'y vois le foyer allumé, solution affirmative ; — ou bien j'y vois le foyer éteint, solution négative.

Mais ce mode de résolution par simple inspection est souvent impraticable : alors, il faut recourir au raisonnement.

C'est le deuxième cas. Supposons que la maison soit fermée, et qu'il me soit impossible d'y entrer. Par suite, l'existence ou la non existence du feu n'étant pas, pour le moment, problème à résoudre par l'intuition, j'essaie d'arriver au but par un autre moyen. Si je vois de la fumée sortir de la cheminée, comme la fumée est le signe du feu, j'induirai de l'effet à la cause, du signe à la chose signifiée.

Mais, au lieu d'intervenir personnellement, j'aurais pu, qu'il s'agisse d'inférence ou d'observation directe, me laisser renseigner par autrui. Un de mes voisins ayant quelques instants auparavant aperçu la fumée s'échapper du toit, me l'affirme; et j'accepte l'affirmation. — Mieux encore, au moment où j'allais entrer dans la maison, pour constater *de visu* que le foyer brûle, une personne en vient, et me dit ce qu'elle a vu.

De là une troisième donnée, désignée d'ordinaire sous le nom d'autorité : la déposition d'un témoin digne de foi, qui a *régulièrement observé*, ou, *dûment raisonné*.

Prenons maintenant un exemple différent, d'ordre plus élevé, si l'on veut, l'existence du libre arbitre.

D'ordinaire, on le définit : la faculté du choix. Si cette faculté est réelle, il est à supposer que la conscience

psychologique en saisira l'exercice dans le moi ; que ses opérations sont perceptibles au même titre que les autres phénomènes internes. De cette donnée sort une première indication : essayons de percevoir. Tous les philosophes l'ont tenté ; et plusieurs admettent la valeur de cette constatation, qui est le témoignage du sens intime. Si je la tiens aussi pour légitime, j'ai donc, pour l'existence du libre arbitre, une solution due à l'appréhension immédiate.

L'introspection, en pareil sujet, ne serait-elle pas de mise, on aurait la ressource du raisonnement. Si l'existence du libre arbitre n'est pas observable, ses conditions ou ses résultats le seront sans doute ; et ils serviront de base à de bonnes inférences. Il faut donc regarder à côté de l'acte volontaire, ce qui le précède, ou ce qui le suit.

Or, ce qui le précède, ce sont les motifs, dont le plus élevé est celui du devoir. Ce qui le suit, c'est la sanction, récompense, ou châtiment.

Effectivement, les psychologues tirent du devoir et de la sanction, des arguments en faveur de l'existence du libre arbitre.

Voilà donc un exemple de solutions obtenues par modes d'observation et de raisonnement.

Maintenant, si je fais réflexion que cette démonstration, d'éminents penseurs l'ont conçue, et en ont laissé une étude approfondie ; que cette appréhension immédiate de l'exercice du libre arbitre au for intérieur, tous les hommes la possèdent, et en ont le sentiment incessant ; rien ne s'opposera à ce que j'accepte le témoignage du genre humain, et celui de ces penseurs, pour motiver mon adhésion, c'est-à-dire que je fasse usage de l'argument d'autorité.

*
* *

Il y a donc trois types généraux de données.

Essayons d'en expliquer un peu mieux le caractère. Cas de l'observation.

Dans les problèmes résolubles par voie d'observation, en d'autres termes, quand l'inconnue est en elle-même observable ou perceptible, la donnée comprend, purement et simplement, *les conditions de perceptibilité*.

Il s'agit d'un fait dont nous ignorons la nature, mais dont nous savons au moins ceci, qu'il peut être directement saisi par la conscience psychologique, ou par les sens externes, en tel temps, en tel lieu, de telle manière, avec ou sans l'usage d'instruments. Cette première connaissance nous servira de point d'appui pour arriver à une seconde : c'est la donnée.

Elle est la base de la méthode suivie dans les sciences dites descriptives.

Voici quelques applications.

Un général, en temps de guerre, se demande quelle est la position occupée par l'armée ennemie. — Donnée : l'armée ennemie est visible d'un lieu élevé, avec une lunette d'approche. Procédé de résolution suggéré : aller en ce lieu pour étudier cette position.

Un malade est atteint d'affection cardiaque. Le médecin désire en connaître la nature et le degré. — Donnée : les battements sont perçus à l'auscultation, surtout lorsqu'elle se fait au stéthoscope. Procédé de résolution : l'ausculter par ce moyen.

Y a-t-il dans ce liquide le microbe de la phtisie ? —

Donnée : ce microbe est observable au microscope, dans certaines conditions (1).

Mais l'intuition n'est pas toujours possible. Il y a des choses qui de leur nature lui échappent : pour les connaître, on examinera ce qui les avoisine, les tenants et les aboutissants. Lorsqu'un homme politique garde un silence absolu sur des faits que le public désire savoir, les reporters font parler l'entourage. Or, les choses inobservables ont aussi leur entourage, qui souvent les trahit : effets, causes, conditions, résultats, modèle, copie, fin, moyens, organes, fonctions.....

Ces corrélatifs disent ce que les choses par elles-mêmes ne disent pas ; ils parlent pour elles, et sur elles.

Cas du raisonnement.

Aussi, pour les problèmes résolubles par voie de raisonnement, ce sont les *corrélatifs* (2) *connus de la chose ignorée*, qui servent de point de départ à la recherche, et en constituent la donnée.

Cette idée est rendue sensible par les énoncés suivants :

La nature de l'effet *manifeste* celle de la cause ;

La nature des accidents *manifeste* celle de la substance ;

(1) Il y a aujourd'hui toute une technique pour l'usage du microscope dans l'étude des organismes végétaux ou animaux : l'objet est « successivement *fixé*, *durci*, *coloré*, *inclus*, coupé et monté » (*Technique microscopique*, par Bohm et Oppel, traduit par de Rouville, 3e édition française, p. 32. Chacune de ces opérations, il est vrai, constitue un véritable problème pratique ; complication qui éloigne de notre premier cas, et introduit le raisonnement.

(2) Par corrélatifs nous entendons les choses connues qui impliquent relation à l'inconnue, *abstraction faite de la réciprocité de relation*.

La nature du moyen *aide à discerner* la fin ;

La structure de l'organe *révèle* la fonction ;

Les facteurs *déterminent* le produit ;

L'interprétation des faits permet de *découvrir* la loi ;

L'analyse de l'être individuel *dégage* les caractères constitutifs de l'espèce ;

La parole *exprime* la pensée.

Nons terminons par ce cas du langage, qui fournit un type suggestif de relation, la relation du *signe à la chose signifiée.*

En étendant cette idée, nous dirons que les autres corrélatifs sont aussi des signes, non plus conventionnels, comme le sont en partie les mots d'une langue, mais établis par la nature, qui nous invite elle-même à les interpréter. Car entre la cause et l'effet, par exemple, il y a une sorte de parenté naturelle, de communauté d'être, qui fonde l'inférence.

Dans les propositions qui précèdent, il est facile de se rendre compte que le sujet représente une manière de signe naturel, à l'égard de l'attribut qui figure la chose ignorée ; et que leur rapport fait passer la lumière de l'un à l'autre.

Mais au lieu d'élaborer moi-même la solution, je puis la recevoir toute faite d'un homme qui, avant moi, a observé et raisonné. A cela rien que de légitime. Si je crois à mes facultés, pourquoi ne pas avoir foi à celles d'autrui ? Si je suis capable de bien voir, et d'exprimer avec exactitude ce que j'ai vu, pourquoi refuser à mes semblables la faculté d'en faire autant ? De là un nouveau moyen (1) de résoudre une question, qui est d'*emprunter la réponse à un préopinant.*

(1) Saint Thomas dit excellemment à ce sujet : *Utatur alio sicut seme-*

Cas de l'autorité.

De là aussi une dernière espèce de donnée, qui consiste dans le *témoignage.*

Comment le témoignage peut-il conduire à la vérité ? Par la connaissance que j'acquiers de la sincérité et de la compétence du témoin.

Tout à l'heure j'induisais de moi à autrui. Mais il y a une différence. Lorsqu'il s'agit de moi, la sincérité étant une disposition de ma volonté, et son existence un fait psychique, le sens intime dit aussitôt ce qui en est. De même, pour écarter des opérations de mon esprit toute crainte d'erreur, je n'ai qu'à me rappeler les précautions minutieuses prises, en vue de l'éviter, l'application scrupuleuse des lois de la logique. Au contraire, quand il s'agit des autres hommes, comme je ne saurais pénétrer en leur conscience, et connaître leurs secrètes dispositions, au défaut de l'introspection, qui n'est plus de mise, je suis obligé d'interpréter leur pensée, d'après les signes ordinaires qui la trahissent au dehors.

Or, il faut des signes de compétence, et des signes de sincérité. Les premiers prouvent que la pensée du témoin est conforme à son objet, les seconds que la parole rend fidèlement la pensée. Il pense ce qui est, et il dit ce qu'il pense : vérité dans la connaissance ; vérité dans l'expression de cette connaissance. Que peut-on demander de plus ? Entre l'esprit du témoin et la chose attestée, il y a deux intermédiaires, qui sont le verbe intérieur, et le verbe extérieur : par hypothèse, le faux ne s'infiltrant ni en l'un ni en l'autre, l'attestation s'impose.

ipso, et stet illis quæ alius cognoscit, et sunt sibi ignota, sicut his quæ ipse cognoscit (*De Trinitate*, q. 3, a. 3).

Qu'il s'agisse de faits ou de doctrine, le témoignage est d'un usage fréquent. La plupart des faits sociaux, les divers modes de translation de la propriété, le contrat matrimonial, la nomination des fonctionnaires, l'élection des représentants du peuple, tirent leur valeur légale d'affirmations testimoniales. Dans les sentences judiciaires, ce sont les dépositions de témoins à charge ou à décharge, qui forment en grande partie la matière des considérants. Il importe à chaque citoyen d'être fixé sur une multitude d'événements, petits ou grands, qu'il n'a pu constater par lui même : force lui est de s'en rapporter à autrui.

Pour la doctrine, nous sommes tous tributaires de la pensée d'autrui. Le vulgaire reçoit du savant des conclusions toutes faites. Mais celui-ci n'échappe pas complètement à cette dépendance. Car, s'il désire obtenir ces résultats sérieux, il est obligé de se spécialiser ; ce qui l'oblige, pour les matières étrangères à sa spécialité, d'accepter, souvent sans possibilité de contrôle, les solutions des professionnels.

Qui plus est, il y a des sciences qui, par suite de leur nature même, impliquent adhésion au témoignage, et ne peuvent se constituer autrement ; savoir l'histoire, la géographie, la théologie, à raison des distances créées par le temps, l'espace et la transcendance divine.

Tels sont les types généraux de données.

Nous avons maintenant à nous enquérir du rapport qui les unit à l'inconnue.

*
* *

Rapport de la donnée à l'Inconnue.

Ce rapport est si étroit, que les analyses précédentes

nous permettent à son sujet, d'induire, par présence, absence ou variations.

Présence. — Absence.

La présence de la donnée rend ce problème soluble ; son absence le rendrait insoluble.

Vous désirez que je vous dise quel est l'auteur de l'ouvrage que vous avez en mains. Permettez du moins que je lise cet ouvrage, pour y recueillir des indices sur l'état d'esprit de l'écrivain. Si je manque d'information, toute induction sur la provenance m'est interdite.

Une affaire criminelle n'est jugée qu'après avoir été instruite. Les dépositions, les témoins à charge et à décharge, et les circonstances du fait consignées dans le dossier dressé par le juge d'instruction, constituent la donnée. Faute de témoins, et faute de dossier, il y a ordonnance de non-lieu, ce qui veut dire que le problème est insoluble.

Est donc pour nous inconnaissable toute chose, qui n'étant pas perceptible en elle-même, n'a pas de corrélatifs à notre portée, ou des interprètes autorisés. Et la question que l'on poserait à son sujet ne serait pas viable ; elle serait mort-née.

Variations de quantité ;

Après les rapports de présence et d'absence, nous trouvons la coïncidence de variations.

D'abord *variations de quantité*. C'est la richesse des indications fournies par la donnée, qui, toutes choses égales d'ailleurs, rend le problème plus ou moins facile à résoudre ; simple corollaire de ce qui précède.

De qualité.

Variations de qualité. C'est le degré de certitude ou de probabilité des indications fournies par la donnée, qui rend la solution plus ou moins sûre. Rien de plus naturel : l'édifice est solide ou fragile, suivant la base qui le soutient.

Lorsque cette base est encore fragile, mais qu'elle pourrait être affermie par des études préliminaires, la question est dite *prématurée*, c'est-à-dire posée trop tôt, avant telle autre dont la conclusion lui aurait servi de prémisse. Car chaque question doit venir à son rang, après celles qui la préparent et l'éclairent. Par exemple, vous vous appuyez sur le miracle pour démontrer la légitimité de la religion chrétienne. Fort bien : mais à la condition qu'au préalable vous aurez fortement établi la possibilité du miracle, sa discernibilité, sa force probante... Sans cela, votre argumentation manquera d'appui, le problème étant prématuré. Rien de plus contraire à l'esprit et aux règles de la méthode, que les anticipations (1) en matière d'enseignement.

Question prématurée.

Ces notions suffisent pour nous éclairer sur le contenu de la question scientifique.

Nous avons maintenant à décrire les opérations auxquelles ce contenu donne lieu. Elles se réduisent à deux générales : poser la question, la résoudre.

Article II. — *La position de la question.*

Comme, pour enseigner, il faut au préalable avoir arrêté ses idées, nous supposons que la question à traiter est déjà déterminée dans l'esprit du maître. Il a dû s'attacher à une bonne conception du sujet.

(1) Cependant il est juste d'observer que l'on est parfois obligé de mettre en œuvre un fait ou une affirmation, encore insuffisamment établie. Le cas échéant, on la signalera aux élèves, en leur indiquant la partie du traité où il sera remédié à cette lacune.

Bien concevoir la question.

Souvent cette conception sera imposée par la matière même du cours. Si, le problème présentant plusieurs faces, il appartient au professeur de fixer son point de vue, la préférence se motivera par certaines considérations, du genre des suivantes : l'importance doctrinale du sujet pris en lui-même ; l'importance relative provenant de ce que tel aspect répond mieux aux préoccupations des générations contemporaines, autrement dit, actualité ; le degré de certitude ou de probabilité dont la solution est susceptible ; comme aussi l'intérêt qu'elle offre aux élèves, sa difficulté, sa valeur éducative..... Nous nous bornons à les énumérer, parce qu'elles n'ont pas un rapport direct avec notre objet.

La question une fois conçue, il est expédient de la bien poser. Les élèves ne s'appliqueront à la résoudre que s'ils en comprennent parfaitement le sens. Qui cherche, doit avoir une idée distincte de ce qu'il désire trouver ; il faut que le but à poursuivre se détache nettement dans l'esprit.

*
* *

Or, ce but c'est *l'inconnue*, qui donne lieu au problème.

Voici les moyens à prendre pour la proposer, et du même coup poser le problème. Nous les groupons dans un tableau d'ensemble, bien qu'il ne soit pas requis, — tant s'en faut —, en chaque occurrence de les employer tous.

L'introduire.

D'abord, il convient d'introduire la question, de façon à en montrer l'origine. Le mieux est de la faire

naître des considérations qui précèdent. Sans doute, il faut user d'une certaine liberté, et ne pas chercher en ces matières des connexions rigoureuses. Mais on sent qu'il serait moins bien, sous le rapport de la méthode, de présenter brusquement une chose que rien ne prépare, éclose par une sorte de génération spontanée, sauf à la rattacher après coup aux notions déjà exposées. Dans le corps humain, le mouvement passe d'un organe à un autre par l'articulation qui les lie : ainsi dans un traité, qui est une sorte d'organisme, l'articulation logique est une transition toute indiquée.

La question ainsi préparée doit être clairement formulée. Les termes en seront scrupuleusement (1) choisis, comme ceux d'une définition. On rejettera les mots équivoques, qui donnent le change et égarent l'esprit. Notons qu'un énoncé incomplet, par le fait seul, devient ambigu. Vous vous demandez quels sont les caractères de la *sensation*. Ce mot seul ne dit pas à l'auditeur si vous avez en vue la sensation prise en général, la sensation affective figurée par le plaisir et la douleur organiques, ou bien même la sensation représentative (visuelle, auditive, tactile) qui sert de base à la perception externe. — De même le nom de *conscience* n'indique pas si vous allez étudier le sens intime, ou la conscience morale.

En clarifier le sens.

La difficulté est que l'on n'est pas toujours maître de fixer l'énoncé. Il y a des énoncés classiques, consacrés par l'usage, et qui ne vont pas sans quelque équivoque. Tels sont les suivants ; association des *idées*, origine des *idées*. Le mot idée n'exprime pas la

(1) « Un bon énoncé (est) la moitié d'une solution correcte » (*Revue de métaph. et de morale*, 1899, p. 708.

même chose dans les deux titres : dans le second, il signifie les notions fondamentales de l'esprit ; et dans le premier, toute représentation même empirique, l'image, le souvenir... Comme la langue philosophique les a adoptés, il y aurait, somme toute, inconvénient à les changer. On préviendra la confusion par quelques éclaircissements. Négliger cette précaution serait faire comme l'aiguilleur distrait qui laisse le train s'engager dans une fausse direction, où chaque mouvement l'éloigne de la voie à parcourir.

Préciser.

Si la question est complexe, on distinguera avec soin les parties, afin d'en donner une connaissance plus précise.

Au début d'une étude, il y a généralement des données sur lesquelles tout le monde est d'accord. Il convient de les signaler d'abord. Puis on indiquera les choses qui prêtent à discussion. La discussion une fois engagée, à la fin de chaque étape le professeur marquera la solution acquise, et le point nouveau qui vient en litige.

Par exemple, dans le problème relatif à l'immortabilité de l'âme, j'arrive à la survivance : *l'âme humaine doit-elle survivre à la dissolution du corps?*

Plusieurs modes de précision.

Pour *détacher* cette question de ses voisines, le maître s'exprimera ainsi :

« Je dis : l'âme humaine *doit-elle* survivre ; je ne dis pas : peut-elle. Car, au point où nous en sommes arrivés, la question de possibilité a été déjà résolue. Nous avons prouvé que l'âme humaine échappe à toute décomposition, à raison de la simplicité de sa substance et de sa spiritualité, et que sa nature lui permet de subsister en dehors du corps. Mais Dieu reste toujours maître de la laisser retomber dans le néant. Nous avons

donc à examiner si les attributs de Dieu, notamment sa justice, sa sainteté, sa bonté ne requièrent pas la survivance.

Encore ne s'agit-il pas de savoir quelle serait la durée de cette survie, perpétuelle ou temporaire. Pour l'instant, nous n'y songeons pas : le fait seul est en cause.

Tel est l'objet précis dont nous avons à nous occuper. »

Autres applications de genre analogue : quand un problème se pose, souligner la partie critique, montrer où il convient de placer l'accent.

Toutes nos idées viennent-elles des sens ? — Les Empiristes le prétendent. Que certaines idées en proviennent, c'est une banalité de le soutenir. Que toutes aient cette origine, c'est un point très contesté ; et la discussion portera à peu près exclusivement sur cet adjectif.

Dieu a-t-il produit le monde *de rien ?* — C'est le mot de rien qui fait la gravité du problème.

Le mal *moral* se concilie-t-il avec le dogme de la Providence ? — S'il s'agissait seulement du mal physique, la conciliation serait plus aisée. Ce qui la rend si ardue, c'est le caractère moral du mal que l'on envisage.

Dans le même sens, on peut, par un commencement d'analyse, démêler le point précis où gît la difficulté.

Exemple. Les philosophes tirent de la conscience psychologique un argument en faveur de l'existence du libre arbitre. Mais souvent la démonstration est mal dirigée, et elle touche à côté du but. Il y a donc intérêt à bien voir, dès l'abord, où elle doit viser.

Etre libre, c'est avoir la faculté de choisir. Au moment où je parle, j'ai la puissance de parler, bien que

je n'en use pas effectivement. Ce qu'il faut prouver, c'est la possession *simultanée* des deux pouvoirs ; en particulier, l'existence *de ce pouvoir inappliqué, purement disponible* que j'ai de vouloir me taire, à l'instant où je parle. C'est là, et non ailleurs, que doit porter l'argument.

Lorsque la position du problème est conduite à ce degré de précision, il est vrai de dire que le problème est à *demi-résolu*.

Parfois le danger de confusion vient moins de la matière à enseigner que de la légèreté d'esprit des jeunes gens. Soucieux de bien remplir sa tâche, le professeur essaiera de prévoir les déviations possibles ; et barrera les rues où il désire qu'ils n'entrent pas.

Ces précisions restreignent le champ de l'attention qui s'avive d'autant ; et elles préviennent les écarts de la pensée que pourraient causer les choses éliminées. En cette opération, le maître imite l'instructeur de tir, mettant la cible en parfaite évidence. Comme une blanche cible, l'objectif de la recherche doit être facilement visible, et attirer le regard.

A la clarté se joindra (1) l'intérêt.

Intéresser à la question.

Le cas échéant, le professeur aura soin d'élargir l'horizon du sujet : il lui donnera de la perspective, de l'ampleur, en signalant les conséquences intellectuelles, morales ou sociales qu'il entraîne, les préoccupations qu'il éveille chez nos contemporains, les formes sous lesquelles il est envisagé dans les divers milieux...

Rattacher, clarifier, préciser, intéresser, tels sont les effets à réaliser dans le procédé que nous venons de

(1) Dans la seconde partie de cet ouvrage, nous traiterons spécialement de la manière *d'intéresser* à l'étude d'une question.

décrire. Mais il est juste d'observer que ce procédé n'est pas toujours nécessaire : en bien des questions faciles, l'énoncé se passe de paraphrase. Pour d'autres, il peut arriver que tel ensemble de considérations développées antérieurement supplée à ces divers préparatifs et constitue une sorte de commentaire anticipé, précisant la manière de l'envisager. L'essentiel est que le résultat soit obtenu.

Toutefois, il nous semble que le plus sûr sera, le cas échéant, de suivre les moyens pratiques que nous avons signalés.

C'est beaucoup d'avoir orienté les esprits. Cette orientation, il faut la maintenir tout le long de la leçon ; car il y a presque le même inconvénient à perdre de vue le sujet, qu'à le mal comprendre. Et peu d'esprits sont capables de cheminer longtemps dans le sillon d'une même idée.

Maintenir l'orientation

A chaque conclusion partielle de quelque importance, le professeur pourra faire une petite halte, rappeler la question posée, et la confronter avec la réponse obtenue, de façon à rendre la corrélation saillante.

En outre, lorsqu'une des idées mises en œuvre ouvre des voies divergentes, et que les esprits se trouvent sollicités en plusieurs sens, il imitera le guide, qui, au croisement de routes, veille à ce qu'aucun des voyageurs ne prenne une fausse direction.

Mais rien n'empêche de donner à notre petite règle du *maintien de l'orientation*, d'autres applications. Car le maître ne passe pas la classe entière à monologuer : il interroge et discute. Et l'ancienne discipline sco-

(1) Rarement, il y aura lieu d'employer tous ces moyens à la fois. Nous les offrons seulement comme des ressources *éventuelles*, dont le professeur usera selon la mesure du besoin.

laire sanctionnait pour ces exercices certains procédés qu'il est utile de rappeler.

Dans nos séminaires, tout élève interrogé devait répéter (1) exactement la demande, avant de commencer à répondre. Par exemple, le maître ayant dit : *quæro a te, Domine, quid sit judicium analyticum ?* l'étudiant reprenait : *quæris a me, sapientissime Magister, quid sit judicium analyticum.* Puis il s'expliquait.

Mais, si par la manière dont il reproduisait la question, ou par la réponse qu'il essayait d'en donner, l'étudiant montrait qu'il en avait mal saisi le sens, le professeur se faisait un devoir de chercher la cause de la méprise ; et au lieu de se récrier, ou de substituer sèchement et laconiquement la vraie formule à la fausse il le ramenait doucement au sujet. Cette pratique n'offre que des avantages.

On sait que l'argumentation syllogistique est en usage dans les séminaires. Or, les argumentateurs préludent à cet exercice par la mise en parallèle de leurs positions.

L'agresseur prend le premier la parole :

Si prius..., argumentabor, dilectissime condiscipule, contra tuam thesim sic positam : « Lex naturalis est immutabilis. Ego vero contendo legem naturalem non esse immutabilem ». Undè mihi malè posita videtur tua thesis.

(1) C'est une préoccupation *pédagogique* analogue, qui a conduit à insérer les demandes du catéchisme dans le texte même des réponses.

Qui nous a créés et mis au monde ? — *C'est Dieu qui nous a créés et mis au monde.*

Pourquoi Dieu nous a-t-il créés et mis au monde ? — *Dieu nous a créés et mis au monde*, pour l'aimer, le servir, le glorifier en cette vie, et par ce moyen acquérir la vie éternelle.

De cette façon, l'enfant, en répondant, ne peut perdre de vue la question.

Le défenseur énonce aussi, de son côté, la thèse et sa contradictoire ; puis commence sa démonstration.

La solennité en moins, le processus est applicable aux discussions sous forme libre, dans les milieux les plus différents. On prête parfois à l'adversaire une affirmation qui n'est pas la sienne ; on la combat vigoureusement sans se douter que l'on frappe dans le vide. Suivant des lignes parallèles, chacun abondant dans son sens, et de la meilleure foi du monde alléguant l'évidence, les deux interlocuteurs ne peuvent se rencontrer. Les paralogismes figurés par ces arguments qui portent à faux, sont désignés sous le nom d'*Ignorentia Elenchi*. Or, ils peuvent se produire en classe, dans l'esprit de l'élève posant une difficulté à son professeur. Pour les prévenir, il sera expédient d'obliger tout étudiant, prenant la parole pour formuler une objection, à énoncer les deux propositions : « Monsieur, vous dites que Dieu peut faire quelque chose de rien. Or, il me semble que Dieu ne peut pas faire quelque chose de rien. Et voici ma raison. » Après confrontation, le débat risque moins de s'égarer, parce que l'objectif visé de part et d'autre, est clairement dessiné. L'effort que le jeune homme devra s'imposer, pour *se faire une idée très nette* de ce qu'il soutient, lui coûtera peut-être ; mais il sera fructueux, et il ne faut pas trop facilement l'en dispenser.

Telles sont les opérations propres à donner et à maintenir l'orientation. Elles permettent de fixer nettement l'inconnue qui est la raison d'être du problème.

Cela ne suffit pas. L'inconnue ne peut être déterminée qu'à l'aide d'une donnée.

Sans doute, la donnée est mise en œuvre dans la résolution proprement dite. Toutefois, il semble

qu'avant de l'utiliser il soit bon de la connaître de quelque façon.

*
* *

Indications de la donnée :

L'indication de la donnée se fait sous les formes les plus variables, explicite on implicite, particulière ou générale ; et sa place est assez indécise.

Nous nous bornerons à rassembler les observations pédagogiques, qui se rapportent à cet ordre d'idées.

Il est d'usage qu'une monographie sérieuse débute par la bibliographie du sujet, par l'énumération des sources et des ouvrages à consulter, qui fournissent naturellement d'excellentes données pour l'étude proposée.

Générale ;

En second lieu, une science n'est possible qu'autant qu'on lui assigne : d'abord un objet, un ordre spécial de faits ou d'idées à étudier, en d'autres termes, une inconnue à déterminer ; et, de plus, un moyen d'atteindre cet objet, c'est-à-dire une méthode. Ce sont les conditions préalables de légitimité.

Or, la méthode, qui va du connu à l'inconnu, suppose nécessairement une connaissance déjà acquise ou donnée. Telle est la question qui figure invariablement dans les préliminaires de chaque traité, et lui sert d'introduction. C'est ainsi que le professeur de psychologie dira aux premières leçons des on cours : nous avons à fixer les lois des phénomènes internes. Ces lois, nous les ignorons ; mais nous savons que ces phénomènes sont perceptibles en eux-mêmes, par introspection ; et que, d'autre part, l'observation extérieure, l'étude des langues et celle de l'histoire nous offrent, à leur sujet, des informations complémentaires.

On voit donc qu'il y a une mention de la donnée incluse sous la rubrique de la méthode.

Mais en dehors de cette mention initiale, nous avons parfois une désignation plus prochaine.

Particulières.

Le cas le plus simple est celui où elle est contenue dans l'énoncé même de la question : par exemple, preuve de l'immortalité de l'âme *tirée du mérite et du démérite ;* — démonstration de l'existence de Dieu, *tirée de la contingence du monde, — des causes finales.* Il est facile de voir que ces intitulés rapprochent les deux éléments essentiels du problème : l'inconnue et la donnée.

Les théologiens préludent au développement de leurs thèses par l'indication des chefs de preuve, ou données à exploiter : l'Ecriture, la tradition, la raison. Dans le même sens, le professeur de philosophie, avant d'entamer une discussion, dira : nous allons consulter l'expérience et la raison.

Glissons sur ces formules que nous avons rappelées, seulement en vue de souligner le principe.

Mise en œuvre de la donnée.

Passons à une application de grande conséquence, et vraiment suggestive, spéciale aux questions qui ont une histoire. Elle résulte de l'exposé des essais de solution conçus par nos devanciers, ces essais n'étant autre chose que l'exploitation sous des formes différentes, plus ou moins heureuses, des éléments contenus dans la donnée.

Soit le problème suivant : *quelle est la source de nos idées premières ?* — Il est naturel de la chercher parmi les sources générales de la connaissance humaine, qui sont les sens, la conscience psychologique, la raison, Dieu qui a fait la raison et qui l'éclaire...

On sait que chacun de ces facteurs a été utilisé :

les sens d'une manière exclusive dans l'école Empiriste ; la conscience par Maine de Biran ; l'activité de l'intellect par saint Thomas ; ses idées, la lumière divine respectivement par Descartes, Malebranche, Gioberti...

D'où il résulte qu'analyser les hypothèses émises au sujet du problème idéologique, c'est rappeler à chaque unité nouvelle les données générales du sujet (1).

Aussi bien, rien de plus efficace que cette analyse pour féconder la recherche.

Utilité de l'état historique.

Quand une question est posée pour la première fois, ou, ce qui revient au même, lorsque nous ignorons les réponses déjà faites, l'esprit, placé en face d'un simple énoncé, reste timide et impuissant. L'historique remédie à cette stérilité : il fait ressortir les principaux aspects de la question, signale les côtés par lesquels elle a été abordée, met sous nos yeux des constructions idéales, au dessin délicat, qui, par analogie ou contraste, suggèrent de nouvelles combinaisons de concepts. Ainsi, il fournit matière à la réflexion, en maintenant la largeur du point de vue par le nombre et la divergence des aperçus rappelés ; et, de plus, il développe une certaine ingéniosité, une sorte d'esprit inventif, ce que les psychologues appellent l'imagination créatrice en matière scientifique. Quelle leçon d'invention nous vaut, par exemple, l'effort obstiné de l'empirisme à fouiller la sensation pour y découvrir ce qu'elle ne contient pas ? Que d'explications imaginées afin de dissimuler son indigence native ? (2)

(1) Nous décrirons plus tard le procédé d'exposition.

(2) Vous éprouvez une sensation, dit Condillac. Rendez-la plus intense, dominante, exclusive, vous aurez l'attention. Si on la double, on obtiendra le jugement ; triplée, elle formera le raisonnement ; conservée,

Avec l'état historique se clot la position de la question ; et nous sommes conduits au travail de résolution. En un sens même, l'on pourrait dire que nous l'avons dépassé, puisque l'historique étale le produit de ce travail, tel qu'il a été exécuté par nos prédecesseurs.

Tout en profitant de ces résultats, le professeur devra l'exécuter à neuf, pour son propre compte.

Et la pédagogie lui en indiquera les procédés.

Or, nous savons déjà qu'il y a deux procédés généraux de résolution.

Article III. — *Procédé direct de résolution.*

Notion.

Ce procédé, principalement basé sur la compréhension des concepts, consiste à *dégager de la donnée, les indications qui permettent de déterminer les caractères de l'inconnue.*

La solution qui répond à ces conditions, est dite indiquée. Un remède est indiqué, quand il est propre à combattre l'affection du malade. C'est la nature même de cette affection qui le désigne. Un personnage politique est indiqué pour remplir une fonction, lorsqu'il possède les aptitudes afférentes à cette fonction.

Usage normal.

Pour assurer la validité du procédé, il faut recueillir ces exigences *telles quelles*, d'une *manière exacte, sans ajouter ni retrancher*, puis *détacher la conclusion qui en sort naturellement.*

le souvenir ; réviviscente, l'image. — Stuart Mill a cru pouvoir ramener toutes les lois psychologiques à une seule d'une inépuisable fécondité, l'association...

*
* *

Déviations.

C'est l'altération de ces conditions qui fausse la solution. Or, cette altération peut se produire de deux manières : par amoindrissement, ou par exagération.

C'est ainsi qu'un seul mot, indument placé dans une phrase, ou indument biffé, peut en changer complètement le sens.

Deux moralistes étudient un même cas de conscience : l'un tend à la sévérité, l'autre à l'indulgence.

Les membres d'un jury apprécient un délit : tel s'attache aux circonstances atténuantes ; son voisin ne considère guère que les aggravantes.

Descartes a méconnu la nature sensible des animaux, en les assimilant à des machines. — Aujourd'hui, bien des évolutionnistes les surfont jusqu'à leur prêter des notions et des sentiments qui sont le propre de l'homme.

Vous croyez que les conditions de la pensée humaine réclament un principe simple et spirituel. — Mais vous oubliez que de ces conditions, il en est une, qui témoigne du contraire, la dépendance de la pensée à l'égard du cerveau ; et qui paraît conduire à la matérialité du sujet mental.

De même, vous prétendez que les faits perçus dans le monde prouvent l'existence de Dieu. — Est-ce bien sûr ? Parmi ces faits, il y en a, ce semble, qui autorisent à la nier. Le péché est un fait. Si je pense aux crimes de tout genre, qui souillent le monde, la réalité de ces infamies paraît difficile à concilier avec celle d'un être absolument saint et puissant. C'est donc la

source où le théiste puise ses arguments, qui, mieux consultée, lui inflige un démenti.

Le déterministe allègue contre l'existence du libre arbitre un fait incontesté, savoir l'influence exercée sur la volonté par les motifs et les mobiles. Seulement, il a tort *d'outrer* cette influence, de la pousser à l'extrême, c'est-à-dire de la croire *nécessitante*, alors qu'elle ne l'est pas (1).

Ainsi pour nombre de problèmes philosophiques. Que de systèmes imaginés, en vue d'expliquer, par exemple, l'origine de nos idées? La donnée en cette matière, c'est le contenu des concepts ; ce que l'on cherche, c'est leur provenance. Or, l'empirisme mutile ce contenu ; il en retranche tous les éléments métaphysiques, réduit la causalité à une simple succession, la substance à un amas de faits ; le jugement, le raisonnement à une association d'images, binaire ou ternaire. La mutilation une fois opérée, la sensation suffit à expliquer l'origine de chaque notion : on lui adjuge une sorte de monopole (2). Ainsi ferait l'ouvrier sans gêne, qui, ayant fabriqué un cadre trop étroit, pour

(1) En ces exemples, nous qualifions d'erreurs, le matérialisme, le déterminisme, l'athéisme. Rien de plus juste. Mais notre théorie *pédagogique* serait tout aussi exacte, dans l'hypothèse où ce que nous appelons erreur, serait vérité. Seulement, en ce cas, le matérialiste, le déterministe et l'athée interpréteraient *bien* les exigences de la donnée ; et nous, *mal*.

De la même manière s'explique le sens attaché au mot *objection*. Quand une donnée est exploitée en divers sens, les considérations qui développent ces interprétations divergentes, sont mises en balance ; et celle qui prévaut dicte la conclusion. Or, les arguments antagonistes figurent les objections.

(2) L'Ecclésiastique dit dans le même sens : « Il est tel qui fausse (la cause), pour rendre (la sentence) qu'il désire. Chap. XIX, 22 (Trad. Crampon).

la photographie à lui confiée, rognerait l'image, afin de l'adapter, bon gré, mal gré, à ce cadre. Sans pousser au tragique, c'est aussi comme Procuste, accourcissant ou allongeant ses victimes pour les mettre à la mesure de son lit. L'esprit systématique, au sens péjoratif du mot, en agit de même : au lieu de s'accommoder aux conditions du problème, il les violente pour les ajuster à une solution préconçue.

Des esprits, qui se disent positifs, n'échappent pas plus que les autres à cette influence. « Auguste Comte, dit M. Pauthan..... est le plus beau représentant peut-être de l'esprit de systématisation absolue. Il veut unifier la connaissance et l'action, l'individu et la société, l'homme et le monde. S'il croit quelque unification réellement impossible, il y supplée par des artifices..... Il ne craint pas, lui, le philosophe positif, d'aller jusqu'au fétichisme, de s'avancer en pleine imagination et en plein rêve (1). »

M. Taine lui-même, en mainte conception philosophique, cède à cette tendance. C'est ainsi qu'il tient pour évidente, la réductibilité de l'idée à l'image, leur identité foncière. Jamais il n'a mis en question cette identité, ni même senti le besoin de la démontrer, ou de discuter les raisons qu'on lui oppose. Il l'accepte comme un principe ou un postulat. « M. Taine appartient beaucoup plus qu'il ne se l'avoue, à la famille de ces esprits systématiques, qui, épris de la simplicité, la prennent pour une marque certaine de la vérité..., à condition que l'élément simple auquel il s'agit de tout ramener soit de leur goût : qui, ayant fortement saisi une idée, y réduisent tout et en déduisent tout

(1) *Les types intellectuels*, p. 148 et 149.

comme d'un principe universel ; qui, en conséquence, mettent les faits à son service, et demandent d'avance à l'observation les résultats qu'ils souhaitent, au lieu de la consulter avec respect pour en dégager la loi que les faits contiennent et révèlent (1) ».

*
* *

Explication psychologique de ces déviations.

Mais il ne suffit pas d'observer le fait, il faut en éclairer l'origine par l'analyse psychologique.

Toute tentative de résolution d'un problème suppose un effort de l'esprit, un travail de la réflexion. Or, la réflexion n'est qu'une forme dé l'attention : c'est l'attention intérieure, celle qui porte sur les idées. Par elle, l'homme dispose de la lumière intellectuelle, et la dirige où il lui plaît. Mais cette lumière est limitée et ne peut se concentrer sur un point, sans se raréfier sur les autres. Si elle rend la vision intense, c'est à la condition d'en rétrécir le champ ; et, pour faire ressortir certains aspects de l'objet sur lequel elle se projette, elle laisse d'autres aspects dans l'ombre. L'attention, dit M. Ribot, est mono-idéiste.

Sa loi, c'est l'inégalité de lumière. Jouffroy a bien analysé cette loi, en opposant le regard qui est l'usage attentif de la vue, à l'usage spontané et plus ou moins passif de ce sens. « Il y a longtemps, dit-il, qu'on a remarqué la différence qui existe entre voir et regarder..... Le regard, en parcourant les diverses parties d'un tout, ou bien en omet quelques-unes, ou bien il répand sur celles qu'il a saisies une lumière inégale,

(1) *H. Taine*, par M. Amédée de Margerie, p. 71.

qui donne aux unes plus, aux autres moins d'importance qu'elles n'en ont naturellement : aussi, tantôt il mutile le tableau, tantôt il en altère la vérité, et le plus souvent il fait l'un et l'autre. La vue au contraire, comme un miroir fidèle, le réfléchit tel qu'il est : l'étendue et la fidélité sont ses caractères ; mais elle est obscure : le regard est clair, mais il est étroit, et ne manque jamais de défigurer l'objet qu'il étudie.....

« C'est la loi de l'intelligence même..... La science n'est autre chose que l'éclaircissement successif de cette immense provision d'idées, accumulées dans l'intelligence par la manifestation des choses ; et ce qui opère l'éclaircissement, c'est le regard après la vue..... le regard succède à la vue, la réflexion au sentiment, l'analyse libre à la sympathie involontaire, et chaque instrument manifeste ses propriétés dans les connaissances qu'il donne. Le propre de la vue primitive, c'est l'étendue et l'obscurité ; le regard libre distingue, mais il est étroit. Aussi la philosophie, si elle aperçoit clairement ce qu'elle saisit, *n'aperçoit que des points ;* le sens commun, qui n'a rien vu clairement, a tout vu. La philosophie, qui n'aperçoit que des points, dénature leurs proportions naturelles, brise leur dépendance de l'ensemble ; le sens commun qui voit tout, laisse à chaque chose ses rapports et ses proportions. Les parties de la vérité, que la philosophie met en lumière, le sens commun les reconnaît ; mais le jour où le philosophe fatigué a la présomption de déclarer que la partie qu'il a mise en lumière est le tout, le sens commun, qui a le sentiment du tout, ne le reconnaît pas dans cette image mutilée, et renie la philosophie (1) ».

(1) *Mélanges philos.*, p. 116 et suiv. — Voir aussi Cousin, *Histoire de*

L'historien de la philosophie constate fréquemment l'application de cette loi. La plupart des produits de la réflexion portent ce trait d'origine : ils ne réflètent qu'un aspect de la réalité, le plus lumineux pour l'esprit qui les a conçus. Quant aux autres aspects, ils passent presque inaperçus ; ou bien ils sont dénaturés, et rattachés à l'idée privilégiée par un lien tout artificiel.

*
* *

Cependant, les effets que l'on vient de décrire, sont loin d'être inévitables. On y échappe, d'abord par suite de dispositions naturelles. Il y a des esprits hospitaliers qui font bon accueil aux idées les plus disparates. Il y a des esprits compréhensifs (1) qui, aimant la richesse et la complexité des sujets, maintiennent d'eux-mêmes l'étendue de l'horizon intellectuel. Il en est aussi qui, ayant le sentiment de la mesure, gardent aux choses

On échappe à ces défaillances, d'abord par des qualités naturelles ;

la philosophie au XVIIIe *siècle*, tome I, p. 142, 151. — Voir des applications en Paulhan, *Les types intellectuels*, p. 315, 311, 141, 145, 270, 276.

(1) « C'est déjà un assez beau type intellectuel, que celui de l'homme qui s'est fait son système et qui tâche d'unifier ses connaissances dans la mesure du possible, de les accorder ensemble, de voir clair en lui-même et hors de lui, et tout en rattachant sans cesse à ces idées maîtresses ce qu'il constate, sait recevoir l'*enseignement* et en élargir ses idées primitives.

« Plus haut encore, nous trouvons les raisonneurs par excellence, les philosophes, et les logiciens, ceux qui s'efforcent de ramener à l'unité, d'équilibrer complètement non seulement ce qu'ils observent et ce qu'ils pensent, mais aussi ce *que pensent et observent tous les autres*, mais encore, *ce que personne ne* pense et *qu'on n'a jamais observé*, mais que *quelqu'un pensera peut-être*, et *qu'on observera sans doute quelque jour*. » (Paulhan, *Les types intellectuels*, page 146).

leurs véritables proportions. Comme types de cet équilibre mental, nous citerons Aristote, saint Thomas, Bossuet. On sait comment la psychologie thomiste, en particulier, concilie les formes les plus nobles de l'activité mentale, avec les plus humbles degrés de la vie : unissant l'âme à l'organisme par les plus fortes attaches, lui assignant les énergies végétatives diffuses dans le corps, elle la prend ainsi dans les manifestations infimes de la vie matérielle, pour l'élever à la région la plus haute et la préparer aux communications de la vie divine. Sur la base la plus expérimentale, elle édifie un spiritualisme (1) bien accusé.

Par la fidélité aux lois logiques.

Du reste, à la logique naturelle, peut se joindre la logique scientifique.

Dans la quatrième des règles de la méthode, Descartes recommande de « faire des dénombrements si complets, et des revues si générales, qu'on soit assuré de ne rien omettre ». Cette mesure permet de remédier à l'étroitesse du regard. C'est qu'en effet, si le regard est étroit, il est mobile et renouvelable, et nous pouvons le porter tour à tour sur les différentes parties d'un objet. Que fait l'érudit pour déchiffrer un texte mal écrit? Il promène la loupe sur tout le long de la

(1) L'Eglise catholique nous offre un beau type de compréhension doctrinale, en ce que dans chaque ordre d'idées, elle ménage les extrêmes. C'est ainsi qu'en morale, elle se tient par « le terre à terre » tant reproché à sa casuistique, au niveau des strictes exigences du devoir, tandis que par les règles ascétiques assignées pour l'état unitif ou contemplatif, elle s'élève à des hauteurs qui semblent inaccessibles à l'humaine faiblesse. Les systèmes de philosophie morale sont loin de cette largeur de vues : l'hédonisme et l'utilitarisme, par exemple, flattent la partie inférieure de notre nature et méconnaissent la supérieure. D'un autre côté, le stoïcisme, le kantisme s'adressent à la volonté, sans tenir aucun compte de la sensibilité.

ligne, de manière à mettre en évidence les mots et les syllabes. Que fait l'éclaireur, pour reconnaître la nuit un espace, qui est sous la dépendance de l'ennemi? Il dirige un jet de lumière sur chaque pli du terrain à fouiller. Ainsi devons-nous projeter les clartés dont l'attention dispose sur les divers côtés d'une chose, considérer un à un les éléments d'une idée, les circonstances d'un fait.

C'est le moyen d'éviter l'omission.

On se gardera de l'exagération, en veillant à n'accepter que des observations exactes, et à ne pas dépasser en ses inférences la portée de ces observations. A ce chef se rapportent les règles tracées par les logiciens, touchant les fausses inférences ; non moins que les précautions suggérées au physiologiste pour l'usage des instruments de précision, — et au critique (1), à l'effet d'obtenir sans mélange d'idée préconçue, le dire d'un témoin disparu.

(1) En voici un exemple. Dans leur introduction aux études historiques, MM. Seignobos et Langlois déclarent qu'il faut « se faire une règle de *commencer par comprendre le texte en lui-même* avant de se demander ce que l'on peut en tirer pour l'histoire. Ainsi on arrive à cette règle de méthode : l'étude de tout document doit *commencer par une analyse du contenu, sans autre but que déterminer la pensée réelle de l'auteur*.

Cette analyse est une opération préalable, séparée et *indépendante*... Elle devra indiquer non seulement le sens général du texte, mais, autant que possible, le but et la conception de l'auteur. On fera bien de *reproduire textuellement les expressions qui sembleront caractéristiques* et la pensée de l'auteur » (p. 120-121).

« Quelques érudits, remarque de son côté Fustel de Coulanges, commencent par se faire une opinion... et ce n'est qu'après qu'ils lisent les textes. Ils risquent fort de ne pas les comprendre, ou de les comprendre à faux. C'est qu'en effet, entre le texte et l'esprit prévenu qui le lit, il s'établit une sorte de conflit inavoué : l'esprit se refuse à saisir ce qui est contraire à son idée, et le résultat ordinaire de ce conflit n'est pas que l'esprit se rende à l'évidence du texte, mais que le texte

La critique, retour aux conditions de la donnée.

Nous savons d'où viennent les solutions erronées : c'est d'une interprétation fautive des conditions du problème. Pour en montrer l'inexactitude, il suffira d'un retour à ces mêmes conditions, régulièrement conçues.

*
* *

Sans doute, elles ne sont pas *entièrement* méconnues, même dans les hypothèses les plus fausses. Celles-ci y satisfont dans une certaine mesure : en cela, elles ont une part de vrai.

Dégager la part du vrai.

« Lorsqu'un système exerce une séduction sur la génération qui le voit naître, c'est, d'ordinaire, par la part évidente de vérité qu'il présente ; cette part même de vérité dissimule l'erreur et la fait passer (1). » Que la sensation explique l'origine de quelques notions, personne ne le conteste. L'erreur commence au moment où l'on dit qu'elle en est la source unique, puisqu'il y a des choses, conçues par l'esprit, qui ne tombent pas sous les sens, v. g, la justice, le devoir, le mérite...

De même, dans la conception matérialiste, la vérité partielle à reconnaître, c'est que la pensée dépend du cerveau, comme en témoignent les troubles de la raison causés par des influences organiques, dans la folie, l'ivresse, certaines fièvres violentes... Mais il est faux

plie et s'accommode à l'opinion préconçue par l'esprit... Mettre ses idées personnelles dans l'étude des textes, c'est la méthode subjective. On croit regarder un objet, et c'est sa propre idée que l'on regarde. On croit observer un fait, et ce fait prend tout de suite la couleur et le sens que l'esprit veut qu'il ait. On croit lire un texte, et les phrases de ce texte prennent une signification particulière, suivant l'opinion antérieure qu'on s'en était faite ». (*Monarchie franque*, p. 31).

(1) G. Besse, *Philosophie et Philosophes*, préface.

de prétendre que toute opération dépendant de l'organisme, soit matérielle *en elle-même*.

Ainsi s'expliquent ces paroles bien connues : l'erreur est une vérité exagérée ; un système erroné est vrai en ce qu'il affirme, et faux en ce qu'il nie.

Aussi, dans l'examen des opinions les plus contestables, met-on d'abord en lumière ce qu'il peut y avoir de légitime.

A cette fin, le professeur devra entrer le plus possible dans la pensée de l'auteur, afin de mieux apprécier ce qui en fait le mérite, et de le signaler avec bienveillance; autrement dit, dégager « l'âme de vérité » que sa conception recèle.

Après avoir ainsi fait preuve d'impartialité, il aura plus d'autorité pour formuler des réserves. Son rôle est de « démasquer *l'erreur qui se cache derrière ce rideau de vérité*. Il ne sera même écouté que s'il ne poursuit l'erreur, qu'après avoir proclamé la vérité (1) ».

Marquer l'erreur.

Poursuivre l'erreur est le côté négatif de la critique. Le maître s'en acquittera avec soin, bien convaincu que l'indifférence à l'égard du faux tourne le plus souvent au détriment de la vérité. Il relèvera exactement les défectuosités de conséquence, les lacunes, les contradictions, ou plus en détail : l'omission d'une circonstance significative dans l'exposé d'un fait; l'addition de particularités que la réalité dément; les inductions non justifiées, la substitution d'une relation causale à une simple succession de faits.....

Pour mettre en évidence ce qu'il y a d'inexact dans une solution fautive, il n'y a donc qu'à la rapprocher

(1 Cf. Bessé, *Philosophie et Philosophes*, préface

des conditions du problème. C'est par un nouveau recours à la source, par une étude plus approfondie des indications y contenues, que les obscurités se dissipent.

Ainsi, bien aisément se réduisent à l'unité les idées développées au cours de cet article : pour déterminer l'inconnue, il suffit de faire un usage normal de la donnée ; et pour apprécier les essais fautifs de détermination, de les ramener à cet usage normal.

Le mode direct de résolution que nous venons de décrire est d'un emploi assez étendu. Toutefois, il y a des problèmes qu'il ne saurait résoudre entièrement, Certaines solutions, qu'il laisse inachevées, ne peuvent être complétées que par le mode indirect.

Article IV. — *Procédé indirect de résolution.*

Notion. Ce procédé consiste (1) à *chercher l'inconnue parmi les unités d'une catégorie ou d'un groupe, au nombre desquelles elle est comprise.*

Il est appelé indirect, parce qu'il n'arrive à la solution, c'est-à-dire à l'unité représentant l'inconnue, qu'en évinçant celles avec lesquelles elle ne s'identifie pas.

Explication de la théorie. Pour en expliquer la nature, nous ne saurions mieux faire que de le relier au précédent, et de montrer comment il le complète.

(1) Il est principalement basé sur l'extension. Mais la compréhension y intervient, notamment pour la vérificatien en chaque unité de la catégorie, des exigences de la donnée.

Prenons quelques exemples.

Un assassinat a été commis à Paris, et la police est chargée de trouver le coupable. Pour résoudre le problème, il faut une donnée, qui sera fournie par les circonstances du fait. Après notation exacte des particularités que l'on a pu relever, voici les indices recueillis : la nature des plaies écartant toute hypothèse de suicide ; la direction des coups, provenant d'un poignard manié par un gaucher ; la découverte de la cassette, qui eût été impossible à tout homme peu familiarisé avec les habitudes de la maison ; la manière dont elle a été ouverte, supposant un cambrioleur. Ajoutons l'heure du crime qui a été commis de dix heures à midi, intervalle durant lequel cinq personnes seulement sont entrées dans l'appartement de la victime.

Ce que l'on veut connaître, c'est la personne même du meurtrier. Les policiers obtiennent une première détermination de l'inconnue en passant, par voie de corrélation, des traces qu'a laissées l'attentat à la chose signifiée :

Le meurtrier a pénétré dans l'appartement de dix heures à midi ; c'est un gaucher ; un familier de la maison ; un cambrioleur...

Le coupable ainsi qualifié, resterait à l'identifier, à trouver le nom, l'origine, le domicile, de manière à désigner un individu, un être concret que les gendarmes puissent saisir.

Où le chercher ? Il faut évidemment circonscrire le domaine de l'investigation : autrement elle deviendrait impossible.

Rien de plus facile. Toute idée a son extension, non moins que sa compréhension ; en exprimant un attribut, elle fonde un genre ou une espèce. Etre gaucher, Passage de la compréhension à l'extension.

c'est un défaut, partant une manière d'être. Et comme cette manière d'être est commune à plusieurs hommes, elle donne naissance à un groupe.

Juger, c'est qualifier, disent les psychologues ; juger, c'est encore classer. De là vient qu'après avoir qualifié le meurtrier, je puis, sans rien changer au fond même des affirmations, le classer. Je dirai donc qu'il doit être cherché :

Dans le petit nombre de personnes entrées de dix heures à midi ; parmi les gauchers, etc...

Les deux versions ayant absolument le même sens, et la seconde qui énonce des groupements ne disant rien de plus que la première qui contient des caractères, j'ai le droit de prétendre qu'elles représentent la conclusion obtenue, aussi véridiquement l'une que l'autre : parfaite équivalence.

Chacune de ces divisions offrant une voie à l'enquête, c'est précisément là que commence le second procédé, basé sur l'extension des concepts, qui cherche l'inconnue parmi les unités d'une catégorie désignée. Ce qui le rend légitime, c'est que nos catégories, dans les conditions où nous les prenons ici, sont exclusives : toute unité y contenue, offre de ce chef une probabilité plus ou moins grande de solution, et représente une hypothèse ; — et en revanche tout ce qui est étranger à la catégorie, peut être absolument évincé, comme ne vérifiant pas une indication nécessaire de la donnée, précisément l'indication qui fonde le groupe.

L'agent, chargé de résoudre le problème, ne peut suivre toutes les catégories à la fois : il devra en choisir une. Laquelle choisira-t-il ? En principe, la plus facile à explorer, *celle dont les membres peuvent être le plus distinctement* connus : et s'il en est plusieurs à

peu près égales sous ce rapport, parmi elles, celle qui compte le moins d'unités. Cela est basé sur le principe de la moindre action.

L'enquêteur, si l'on veut, opérera sur la liste des personnes ayant pénétré dans la maison de dix heures à midi, que nous avons supposées être au nombre de cinq.

S'il découvre que l'une d'elles, N..., vérifie toutes les indications, pourra-t-il conclure aussitôt à sa culpabilité ?

Il le pourra, mais à deux conditions : d'abord que toutes les personnes entrées au logis de la victime, à l'heure susdite, soient connues : que l'énumération en soit complète ; — en second lieu, que, parmi elles, *seul* l'individu dont nous avons parlé remplisse toutes les exigences de la donnée.

Cela nous fournit une notion plus explicite du procédé indirect.

Au fond, il se ramène à un *argument disjonctif dont la majeure contient une liste complète des termes parmi lesquels est comprise l'inconnue, tandis que la mineure biffe tous ces termes sauf un, et que la conclusion accepte le terme non biffé comme identique avec l'inconnue.*

De là deux règles :

Enumération complète ;

Elimination de n *termes, moins un.* Règles.

Que l'une de ces règles soit violée, le raisonnement cesse d'être concluant, nous disent les logiciens.

En revanche, que les deux prémisses soient bien établies, que les cinq personnes introduites soient désignées nominément, et que des cinq, quatre soient éliminées ou innocentées, comme ne reproduisant pas

les indices accusateurs, celle qui reste sera tenue pour l'auteur du crime.

Il est aisé de voir que cette découverte ajoute beaucoup à la conclusion obtenue par le procédé direct. Celui-ci menait à des qualifications abstraites et générales. Or, une abstraction ne tombe pas sous les sens ; elle ne laisse prise ni à l'œil, ni à la main. Maintenant, nous avons un homme en chair et en os, sur lequel la justice peut s'exercer.

Autres exemples.

Comme deuxième application, prenons un spécimen d'un genre très différent, un problème de critique interne.

Vous me demandez de déterminer l'auteur d'un livre anonyme. Ce qui est connu, c'est ce même ouvrage que vous avez en mains ; ce qui ne l'est pas, c'est le nom de l'écrivain. Il s'agit d'aller de l'un à l'autre.

A cette fin on lira attentivement le volume, pour en détacher les diverses particularités, propres à faire la lumière.

Nous supposerons que l'étude minutieuse du texte révèle les traits suivants : langue un peu romantique ; indifférence en matière religieuse ; tendances démocratiques très accusées, connaissance précise des mœurs et institutions américaines ; allusions fréquentes à des causes plaidées par l'auteur au barreau de Paris de 1860 à 1870 ; à des discours qu'il aurait prononcés à l'Assemblée nationale (1873) en qualité de député.

Induisant encore ici du reflet à l'objet reflété, je puis assigner à l'écrivain certaines qualifications générales.

Telle est la solution obtenue par le premier mode de

solution, qui détermine l'inconnue par une attribution de caractères.

Mais l'esprit n'est pas satisfait. Il désire savoir quelle est la personne réalisant à la fois tous ces caractères. Il y arrivera par la deuxième opération.

Toute manière d'être ouvrant une catégorie, de nouveau je puis classer après avoir qualifié. A ce compte l'auteur, dont j'ignore le nom, devra être cherché : parmi les avocats du barreau de Paris, à la date susdite ; — parmi les députés de l'Assemblée Nationale ; — les indifférents en matière religieuse ; — les initiés à la connaissance des institutions et des mœurs américaines ; — les écrivains français à tendance romantique.

De ces groupes, il y en a plusieurs faciles à reconstituer, notamment celui des députés : on en trouve aisément la liste authentique dans le *Journal officiel* de l'année. Ainsi sera appliquée la première règle qui veut, dans la majeure, l'énumération complète des unités de la catégorie.

Celle qui vise la mineure, c'est l'annulation de $n-1$.

De la liste inscrite à l'officiel, je puis supprimer d'abord les députés qui n'ont pas été inscrits au barreau de Paris, dans l'intervalle marqué. Si d'autres informations me conduisent à rayer tous les autres noms sauf un seul, celui que je ne puis rayer me désignera l'inconnue.

La pensée a progressé, comme il est facile de le voir : je suis parti d'un groupe, et j'aboutis à un nom propre.

Soit maintenant une question philosophique : quels sont les caractères inhérents à l'acte méritoire ?

Pour les déterminer je prends un acte, qui, de l'aveu de tous, soit méritoire, par exemple l'aumône.

Le procédé direct dégagera de cet acte, certaines qualités, notamment l'imputabilité, la bonté...

De quelle bonté s'agit-il ? Ici devient possible l'emploi de l'indirect. J'interprète cette qualité au sens de l'extension, en vue d'ouvrir la classe correspondante, qui me donnera trois formes du bien ; l'agréable, l'utile, le parfait. Si la division est adéquate, — nous le supposons en ce moment, — le genre de bonté propre à l'acte méritoire devra se trouver parmi ces termes. Afin de discerner celui qui convient, j'opère encore par élimination : ce genre de bonté n'est pas l'agréable ; il n'est pas non plus l'utile. Reste le troisième terme, seul désormais applicable.

Nous terminerons par deux observations.

Variations extrêmes.

La première, c'est que le procédé se prête à des applications très nuancées : le logicien en suivrait facilement les variations dans les genres extrêmes, expérimental et rationnel, et en retrouverait les lignes essentielles dans les cas les plus disparates.

Ces analogies *voilées par de grosses différences*, ont de l'intérêt pour le théoricien.

L'éducateur *insistera davantage sur les différences* (1) ; et profitera des occasions qui s'offriront à

(1) Analogies et différences ressortiront des exemples suivants, qui représentent les variations extrêmes.

1° Quel est le rapport qui existe entre les côtés d'un triangle équilatéral ?

L'idée de ce rapport, prise comme indication de la donnée, ouvre une catégorie, qui contient trois espèces ; triangles équilatéral, isocèle et scalène.

Voilà une disjonctive aux membres clairement opposés. Elle forme la majeure de l'argument.

lui pour en donner le sentiment aux élèves. Il leur montrera combien, en matière expérimentale, les notions sont complexes, les faits variables, les rapports mal délimités, les alternatives peu tranchées ; et comment,

Voici la mineure : or, le triangle équiangle n'est ni scalène, ni isocèle. C'est l'élimination du n — 1.

Le membre non éliminé, savoir le triangle équilatéral s'identifiera avec l'inconnue.

2° Passons maintenant de la géométrie à la physiologie.

Un chien vient de périr empoisonné ; et l'on se demande quel est l'antécédent causal de cet empoisonnement

Le fait a une cause, dont l'influence s'est exercée au moment où l'accident s'est produit, et dans le corps de l'animal où il s'est produit.

Il en résulte une conséquence fort simple : la présence de l'antécédent causal que je cherche a dû *coïncider* avec le conséquent qui est l'empoisonnement.

La coïncidence est une première indication, un premier qualificatif.

Passant de la compréhension à l'extension, avec ce qualificatif, j'ouvre un groupe, dans lequel l'inconnue sera incluse.

Quelles sont les unités de ce groupe, nous voulons dire les substances introduites dans le corps du chien avant l'empoisonnement? Le dénombrement exact exigerait une discussion scientifique qui n'est pas de notre objet. Nous désirons seulement faire remarquer que l'erreur peut facilement s'y glisser. L'animal ayant mangé de trois substances A, B, C, il va de soi que si l'on se contente de noter les trois choses, l'énumération est incomplète ; et qu'il faut tenir compte de l'eau avec lequel ces choses ont été cuites, des condiments qu'on a pu y mêler, des impuretés du vase dans lequel on les a versés .. On sait de plus que l'analyse chimique pratiquée sur les matières trouvées dans le tube digestif n'est exacte qu'au prix de minutieuses précautions. On voit donc combien il est nécessaire d'être avisé, pour obtenir une bonne majeure, c'est-à-dire l'*énumération complète*. Dans un ordre d'idées purement rationnelles, l'opération est autrement simple, autrement efficace, puisque d'ordinaire elle aboutit à des disjonctives bien tranchées.

Il y a une différence analogue, pour l'élimination de $n - 1$, qui se fait dans la mineure. Cette annulation n'est pas basée sur des preuves apodictiques, comme dans les sciences exactes ; elle dépend de contingences multiples, où l'erreur se glisse aisément.

Dans les épreuves conçues pour mettre hors de cause les substances

malgré les précautions les plus minutieuses, on a souvent du mal à conclure avec quelque fermeté.

Il opposera ce genre à celui des sciences rationnelles, dont les caractères sont tout autres : simplicité et clarté des notions ; précision des rapports ; netteté des alternatives ; rigueur des preuves, certitude des conclusions.

Causes d'un emploi anormal.

La deuxième observation touche aux causes qui peuvent fausser l'emploi du procédé indirect. Ce sont précisément celles qui font dévier la méthode décrite dans l'article précédent : altération par excès, ou par défaut.

Les unités de la catégorie parmi lesquelles on cherche l'inconnue, font partie de la donnée. Or, ces unités, on les défigure, soit en leur refusant les qualités qu'elles possèdent effectivement, soit en leur prêtant celles qu'elles n'ont pas. Que de privautés dans notre manière de traiter avec les hommes ! Que d'exclusions injustifiées ! Nous fermons les yeux sur les torts de nos amis ; et nous doublons ceux d'un ennemi. Que de faveurs imméritées, que de passe-droits, même d'injustices flagrantes, pourrait-on relever, dans un mi-

inoffensives et découvrir celle qui constitue l'antécédent causal de l'empoisonnement, il faudra veiller à certaines conditions de détail : par exemple, que la cuisson se produise de manière à ne pas affaiblir l'action toxique, si toutefois action toxique il y a ; que l'animal nouveau soumis à l'expérience absorbe une dose suffisante de chaque chose ; qu'il la garde dans l'appareil digestif, après l'avoir avalée ; qu'en fait il ne soit pas immunisé...

Si l'expérimentation permet d'annuler tous les antécédents du groupe, *sauf un*, comme n'ayant pas coïncidé au moins une fois avec l'empoisonnement, on retiendra celui pour lequel seul la coïncidence a existé, et on le déclarera causal, parce qu'il vérifie la condition décisive posée par M. Rabier, la « coïncidence solitaire ».

lieu, où le dépositaire du pouvoir se laisse aller à des tendances trop naturelles ?

Il en est de même, proportion gardée, quand les unités examinées sont non plus des hommes, mais des théories. Nous sommes enclins à préférer non la mieux fondée en raison, mais celle qui va le mieux à nos préjugés.

Le remède est analogue à celui que nous avons signalé pour la rectification du procédé direct. C'est le retour à la vérité, c'est-à-dire à l'état réel de ces unités entre lesquelles on doit décider.

Jusqu'ici nous avons considéré l'argument indirect avec la condition régulière de légitimité, qui est l'énumération complète des unités de la catégorie.

Il sera expédient d'envisager le cas — fréquent du reste — où l'énumération est incomplète.

Article V. — *Forme dérivée du procédé indirect. Discussion des hypothèses.*

Nous venons de le voir, quand la forme est normale, la question se pose ainsi : parmi les unités du groupe, quelle est celle avec laquelle nous devons identifier l'inconnue ?

Position de la question.

Mais, si quelques unités manquent sur la liste, on ne la posera plus de la même manière. Il faudra dire : parmi les hypothèses offertes, *en est-il* que l'on puisse accepter, comme solution du problème ? Si oui, *laquelle préférer ?*

Lorsque des concurrents se disputent une même

place, et qu'en vue de l'obtenir, ils subissent un même examen, les plus insuffisants sont éliminés dès la première épreuve, et déclarés inadmissibles ; les autres sont admissibles ; et de ceux-ci, un seul est définitivement admis.

Cette comparaison suggère une bonne partie des opérations impliquées dans la discussion des hypothèses.

Première élimination.

Sont inadmissibles, les hypothèses qui répugnent intrinsèquement, — toute conception contradictoire en elle-même étant nulle et non avenue, — ou bien qui sont en opposition avec une vérité reconnue.

Sont encore inacceptables, les hypothèses qui contredisent les conditions du problème, ou même simplement ne les vérifient pas.

Je me demande quelle est la source du concept d'obligation morale.

Il est naturel de la chercher dans le groupe des sources générales de la connaissance humaine, qui sont les sens externes, la conscience psychologique, la raison, la lumière divine... Or, chacun de ces affluents de la pensée a été exploité et a donné naissance à des théories bien connues.

Telle de ces théories me paraît *inadmissible*, par exemple le positivisme qui ne rend pas compte du contenu d'obligation morale, qui n'explique pas notamment le caractère désintéressé du devoir, son pouvoir dominateur, la nécessité absolue avec laquelle il s'impose.

Mais qu'adviendra-t-il d'une théorie qui, d'une part, étant cohérente et harmonique, et ne heurtant aucune vérité reconnue, répond, de l'autre, aux exigences du

problème, c'est-à-dire explique la notion du devoir prise avec son contenu réel, sans le mutiler, ou l'exagérer? Par exemple, les idées que l'on dit innées, étant par supposition formées par Dieu, en auraient reçu tout ce qu'il faut, pour verser dans l'esprit humain le concept de l'obligation morale avec tous ses caractères essentiels.

Les hypothèses vérifiant ces conditions, par le fait seul deviennent admissibles ; car, au sens que nous avons ici en vue, admissibilité ne dit pas admission.

Reste un choix à faire, afin de décider, parmi ces hypothèses, quelle est la meilleure.

Seconde élimination.

Un premier motif de préférence se tire du degré de simplicité. « Toutes choses égales d'ailleurs, dit M. Rabier, il faut préférer l'hypothèse la plus simple. Non pas, parce que les voies de la nature sont simples : car, bien qu'étant sans doute les plus simples possibles, elles n'en sont pas moins très souvent, et ne peuvent ne pas être extrêmement compliquées ; mais, parce que, si une hypothèse relativement simple réussit, il est inutile de recourir à une hypothèse plus compliquée (1). »

Il est plus simple et plus conforme à la loi d'économie d'admettre une faculté pure, au sens thomiste, qu'une faculté munie d'idées toutes faites. Tout homme sait qu'il a une raison, et il doit se demander si elle ne rend pas compte de nos concepts fondamentaux, avant de se hasarder à créer la *complication*

(1) *Logique*, p. 239. « Pourtant, si la simplicité est une raison de préférence, la complication ne saurait être, à elle seule, une raison absolue d'exclusion » (*Ibidem*).

invérifiable des idées innées, à imaginer un facteur nouveau, dont l'expérience ne dit rien.

Le choix se motive encore par les lumières plus ou moins abondantes que l'hypothèse répand sur la question proposée, et même sur les questions connexes, par le nombre des faits dont l'hypothèse rend compte (1), ou de ceux qu'elle permet de découvrir.

Possibilité d'un résultat négatif.

Mais l'examen laisse quelquefois un résultat tout négatif, et conclut au rejet de toutes les opinions conçues par nos devanciers. A cela rien que de naturel : puisque nous avons supposé l'énumération incomplète, la vraie solution peut se trouver au nombre des systèmes qui n'ont pas encore vu le jour, et dont l'avenir peut nous réserver la création. Malgré tant de travaux consacrés, depuis l'origine de la philosophie, à la discussion du problème idéologique, rien ne prouve que la série des hypothèses est bien close, et que les penseurs n'y feront pas d'addition. Au XIX^e^ siècle nous avons vu surgir les théories de Kant, Rosmini, Gioberti ; plus tard il peut en surgir d'autres.

La série restant ouverte, le dénombrement n'étant pas intégral, toutes les hypothèses pourraient être fausses ; et j'aurais le droit de les éliminer toutes sans exception. Auquel cas, pas de conclusion.

Moyen de l'utiliser.

Toutefois, il me reste un moyen : c'est d'utiliser les

(1) RABIER, *Ibidem*, p. 240. « Si les faits acquis à l'observation, postérieurement à la construction de l'hypothèse, sont *reliés par elle*, aussi bien que les faits qui ont servi à la construire, la probabilité de l'hypothèse peut aller jusqu'à ne laisser aucune place au doute dans un esprit suffisamment éclairé. » (COURNOT, *Essai sur les fondements de nos connaissances*, tom. II, p. 127).

critiques négatives, les éliminations. Le faux est l'envers du vrai, lorsqu'on a constaté l'erreur, on n'a qu'à lui tourner le dos pour aller à la vérité. En langage plus dialectique, deux contradictoires ne peuvent être fausses ; il faut nécessairement que l'une soit vraie. Aussi, quand on sait qu'une proposition est inexacte, on n'a qu'à prendre la contradictoire, pour obtenir la vérité. Les théologiens font de cette règle un usage fréquent ; et personne, que nous sachions, n'y voit un vice de raisonnement. D'une assertion condamnée par un concile comme hérétique, ils tirent la contradictoire, afin de l'introduire dans l'enseignement dogmatique. Sans doute, on fait quelque chose d'analogue en tout genre d'enseignement, mais sans la précision dont les théologiens sont coutumiers. Il n'y a que des avantages à les imiter.

Le professeur peut aussi, en examinant très attentivement les griefs énoncés par la critique, se demander si telle modification apportée à la théorie, telle interprétation, ou plus discrète ou plus large, selon les cas, ne la purifieraient pas de ses défectuosités, au point de la rendre admissible (1).

(1) Voici une comparaison qui a l'avantage de *concréter* le sujet tout entier. C'est la reproduction d'un problème pratique, le problème du tailleur, avec variante adaptée au sujet.

Vous entrez dans un magasin de confection pour choisir un habit d'été. On vous conduit au rayon indiqué, lisez : au groupe contenant les unités proposées à votre choix.

Ces vêtements représentent des hypothèses offrant quelques probabilités de convenance, c'est-à-dire de solution.

Il faudra les vérifier, et la vérification se fait par l'application de l'hypothèse à la donnée, qui est le corps du client.

Il y a des habits *inacceptables*, ceux qui, sensiblement, sont trop courts ou trop longs.

Ceux qui « vont bien », qui s'adaptent convenablement, *sont acceptables*.

N'y a-t-il pas d'autre ressource ? — Pas d'autre, si on se limite à l'emploi du procédé indirect de résolution.

Le procédé direct toujours possible.

Mais, notons-le bien, rien n'empêche, même à la fin d'une discussion, d'*appliquer le mot direct*, qui consiste à chercher, d'après les indications voulues, les caractères de l'inconnue. Parmi les matériaux utilisés dans les théories déjà élaborées, tel élément a pu rester inappliqué ; et l'on se flattera facilement d'en tirer une explication inédite. Il peut y avoir dans les choses les mieux étudiées, des aspects inexplorés, suggérant de nouvelles combinaisons d'idées.

Nous venons de voir quelle est la marche généralement suivie par qui désire faire un choix entre des systèmes. Or, ce choix n'est possible qu'à une condition : la connaissance préalable des systèmes soumis à l'examen.

En disant quelques mots sur la manière de les exposer, nous comblerons une lacune laissée à dessein dans l'article second, où la question avait été annoncée, sans recevoir complète réponse. Nous avions ajourné ce complément jusqu'après l'analyse du procédé indirect de résolution, auquel il se rapporte plus spécialement.

De ceux-ci, on *choisira* le meilleur, celui qui va le mieux, et qui sera le plus apprécié en raison de la solidité, de la beauté, de la convenance pour la saison, du prix...

S'il n'y avait pas d'habit à la convenance du client (ce qui signifie d'hypothèse acceptable) le vendeur pourra retoucher un de ceux qui vont le moins mal ; — ou bien recours au procédé direct) prendre mesure et en faire confectionner un par l'ouvrier de la maison.

Article VI. — *Historique des essais de solution.*

Ces essais portent divers noms. On les appelle opinion, hypothèse, lorsqu'on veut marquer le défaut de certitude ; et théorie ou système, pour exprimer la complexité de leur contenu. Généralement, une réponse qui tient dans une brève proposition, n'est pas dite une théorie.

Au sujet de ces conceptions, nous nous demanderons d'abord comment le professeur doit les exposer.

Que l'exposé soit objectif.

De la manière la plus objective (1), c'est-à-dire la plus conforme à la pensée de l'auteur : l'idée attribuée à Platon ou à Descartes sera le plus platonicienne ou le plus cartésienne possible. Le maître s'oubliera donc lui-même pour s'identifier avec l'initiateur auquel il sert d'interprète, et lui prêter sa langue ou sa plume. Le plus qu'il pourra, il entrera dans son esprit, se placera sous son inspiration, écrira pour ainsi dire sous sa dictée. A plus forte raison veillera-t-il à ne pas altérer une doctrine qu'il ne goûte pas, comme le greffier se garde de rectifier la déposition incorrecte, inepte ou maladroite du témoin. Car il ne s'agit pas de ce que l'écrivain aurait pu dire, mais de ce qu'il a dit effectivement. Lors même que celui-ci aurait gravement méconnu les conditions du problème, le professeur évitera de mêler la critique à l'exposition. Plus tard, libre à lui de formuler des griefs. En attendant, qu'il

(1) « Bien connaître et bien comprendre ces doctrines, les expliquer, autant qu'on en est capable, *comme le ferait l'auteur lui-même*, les exposer *selon l'esprit*, et jusqu'à un certain point dans le *style de cet auteur* : telle est la tâche essentielle. » (Boutroux, *Etude d'histoire de la philosophie*, p. 5, 6.)

suive la loi de la division du travail, et ne confonde pas le rôle de rapporteur avec celui d'appréciateur, ou de juge.

A cette fin, il s'enquerra des sources (1) les plus sûres, des versions les plus exactes.

Eclairer la doctrine par la vie.

De plus, il prendra soin d'éclairer la doctrine par la vie. « L'homme, dit M. Boutroux, nous aide à comprendre l'œuvre (2). » La biographie de l'auteur révélera ses préoccupations dominantes, la direction imprimée au cours de ses pensées ; et cette direction en expliquera le développement. En d'autres termes, toute théorie est le fruit de la réflexion. Or, la réflexion peut être envisagée, tour à tour, comme effet, et comme cause : effet par rapport aux influences qui l'ont sollicitée ; cause de la conception élaborée.

Ces influences sont mentionnées par l'histoire : la famille, l'école, le milieu social, les opinions les plus en faveur dans la génération contemporaine, la profession, les habitudes de la vie privée..... Ces causes et autres analogues dans le détail desquelles nous ne relief. pouvons entrer, expliqueront *l'inégal* (3) *partage de*

(1) Sans exagération cependant. Mieux vaut méditer les œuvres principales d'un philosophe que de faire étalage de détails inédits, où il n'a pas mis l'expression la plus réfléchie de sa pensée.

« L'historien qui est en quête, non d'anecdotes, mais d'une juste appréciation de l'œuvre d'un grand homme, s'attachera moins à mettre en ligne, et à *faire manœuvrer une quantité imposante de textes isolés*, qu'à se pénétrer de plus en plus de la *pensée de l'auteur*, en lisant et en relisant un grand nombre de fois l'ensemble de ses ouvrages. » (M. Boutroux, *Ibidem*, p. 8.

(2) *Ibidem*, p. 6.

(3) Ces privautés de l'attention aident à comprendre comment de puissants esprits ont pu être amenés par la fascination d'une idée à des illusions qui nous semblent étranges ; et comment certaines hypothèses

l'attention, qui avive les concepts privilégiés, et laisse s'effacer ceux qu'elle néglige. Nous connaîtrons ainsi les idées en relief dans l'esprit de l'auteur.

Chacune formera un petit centre auquel on rattachera toutes ses dépendances. Souvent il y aura des vides dans le système, provenant de notions oblitérées.

Discrétion. D'ordinaire (1), ce mélange de lumière et d'ombre donne le vrai reflet d'un état intellectuel. Mais hâtons-nous de le dire, le travail est délicat, et il requiert beaucoup de circonspection. La vérité avant tout : pas d'induction hasardée, pas de rapprochement insuffisamment justifié. On ne mettra pas dans l'œuvre plus d'unité que n'en a mise l'auteur lui-même ; et tout en essayant de dégager les points les plus lumineux, on sera respectueux de l'exactitude jusqu'à la nuance. S'il survient une difficulté d'interprétation, elle ne devra être tranchée qu'après recherche sérieuse dans les documents les plus authentiques : le maître mentionnera les réserves, les exceptions, les explications données aux passages équivoques ; et, le cas échéant, il laissera la question ouverte.

Exégèse interne. Le meilleur moyen d'expliquer les parties obscures d'un système, est ce que nous pourrions appeler

pauvres de fond, ont eu dans l'histoire de la philosophie une belle fortune.

(1) Nous disons d'ordinaire, parce qu'une œuvre philosophique a pour caractère, l'unité. « Là où cette condition n'est pas remplie (*unité* dans la complexité, idée formant *un tout*), on peut avoir affaire à un fin moraliste, à un esprit profond, à un penseur original ; on n'est pas vraiment en présence d'un *philosophe*. Le problème qui se pose est celui de savoir quel *rapport logique* le philosophe a effectivement établi entre ses idées, lesquelles il a prises pour *principes*, dans quel ordre et de quelle manière, il a des idées principales fait dépendre les autres. »

(Boutroux, *Etudes d'histoire de philos.*, p. 4-5.)

l'exégèse interne : « C'est en expliquant l'auteur par lui-même, ses idées générales par ses doctrines particulières, et ses doctrines particulières par ses idées générales que nous aurons chance de bien saisir sa pensée..... Le travail de l'esprit est une continuelle oscillation du tout aux parties, et des parties au tout (1) ».

On ne saurait trop insister sur cette pensée que les éléments d'une théorie ne peuvent être fournis que par l'histoire : en l'espèce, l'information est toute positive, et la divination n'y est pas de mise.

La succession des systèmes.

Mais ce n'est pas assez de comprendre chaque système pris en lui-même. L'historique de la question exige que l'on explique la succession des systèmes. Or, la meilleure explication se tire encore des influences que nous avons mentionnées, lesquelles par le courant ordinaire de l'association déterminent le relief des idées. Quand un système paraît, il ne tombe pas sur une table rase, ou dans un cerveau vide : il trouve des lecteurs en possession de notions avec lesquelles il faudra naturellement compter. L'accueil est donc conditionné par les dispositions intellectuelles de chacun. Généralement le système sera bien reçu, s'il répond aux préoccupations de la génération contemporaine ; les plus fervents le développeront confidemment, sans se douter de ses lacunes. D'autres feront des réserves plus ou moins complètes, selon les idées qu'ils ont à cœur de maintenir. Mais le plus souvent il suscitera aussi de vives contradictions, suggérées par tel aspect du sujet que l'auteur laissait dans l'ombre.

(1) Boutroux, *Ibidem*, p. 8.

C'est donc par un mélange d'indications tirées de l'histoire, de psychologie appliquée à la mentalité de l'écrivain, et d'analyse doctrinale, que se fait l'état des essais de solution.

*
* *

Nous pourrions terminer ici cet article. Mais la suite des idées appelle un complément, d'un intérêt tout au moins spéculatif dans une étude pédagogique, et qui même peut suggérer au praticien des vues utiles.

Les conceptions tour à tour proposées forment un groupe, nous le savons déjà, précisément le groupe parmi les unités duquel on doit chercher l'inconnue.

Or, ce groupe, serait-il possible de le définir idéalement, avant de commencer le travail d'investigation historique? Cette idée serait pour le maître un fil conducteur, lui permettant d'éclairer sa marche, et de rendre raison de la plupart de ses mouvements.

Fil conducteur pour la recherche historique.

A vrai dire, le fil conducteur est facile à trouver. Il n'est autre que la catégorie où sont incluses toutes les hypothèses, ayant quelque chance de s'identifier avec l'inconnue. Et nous avons vu, p. 49 et 50, comment cette catégorie se forme, par le simple passage de la compréhension à l'extension.

Toute idée, ayant son extension non moins que sa compréhension, qualifie et classe. Et si la qualification est acceptable, pour le même motif le classement le sera aussi, puisque l'on tient comme équivalentes les propositions suivantes : je suis un homme ; je suis au nombre des hommes.

Allons plus avant. L'attribut qui forme la catégorie, peut être plus ou moins riche en compréhension. Or, on sait que d'après une loi élémentaire de logique, l'extension d'une idée varie en raison inverse de sa compréhension. Quand l'une des deux propriétés s'accroît, l'autre diminue : par conséquent, si l'on qualifie richement, on classe plus étroitement ; et vice versa.

La petite théorie du fil conducteur n'en demande pas davantage.

Exemples. Prenons une qualification très pauvre, détachée du simple énoncé de la question, avant tout essai de détermination qui aurait pour but de la compléter : elle pourra être anodine, mais elle fondera une large division. Vous désirez connaître la source de l'idée d'infini. Il sera naturel de la chercher parmi les sources générales de la connaissance humaine : pensée banale, chaque chose devant être cherchée dans le groupe auquel elle appartient, un chiffre dans la numération, et une lettre dans l'alphabet.

Mais je puis, par un commencement de discussion, enrichir l'idée initiale. Si j'observe que, le contenu de la notion d'infini étant immatériel, la source devra être *supra-sensible*, la classe ouverte avec la complication résultant de cet adjectif, en sera plus étroite : une source suprasensible, en effet, est comprise dans le genre des suprasensibles, duquel l'empirisme avec toutes ses variétés est exclu.

Un professeur de psychologie, ayant à traiter du libre arbitre, désire circonscrire l'enceinte dans laquelle se trouveront réunies les hypothèses déterministes. Il a la notion de déterminisme ; qu'il en use.

Ce mot signifie que la volonté est *absolument dépendante* des influences qui la sollicitent. Il faut donc faire un inventaire complet de ces *influences* qui sont réelles, et unanimement reconnues, avant que le déterminisme les exagère d'une façon systématique : action de Dieu ; — motifs et mobiles de l'homme ; — passions qui alimentent ces mobiles ; états physiologiques qui fortifient ces passions.

En fait, les divers systèmes déterministes se ramènent à des types généraux, qui correspondent aux unités de cette division.

Si l'on voulait rétrécir le groupe, il suffirait de qualifier tant soit peu l'influence. En effet, des influences subies par la volonté, les unes sont immédiates, les autres médiates. Seules, les premières pouvant être déterminantes par elles-mêmes, il m'est loisible d'ouvrir la catégorie sur l'étiquette d'influence *immédiate*, qui retient l'action de Dieu, les motifs et les mobiles, à l'exclusion des conditions physiologiques.

Aux premières pages de son ouvrage sur le Droit naturel, Jouffroy se demande quel est le principe constitutif du bien moral. Dans ce problème, on peut considérer comme donnée, la notion vulgaire attachée à ce mot, et cette indication qui en fait évidemment partie, savoir que le bien moral peut être pour l'homme un motif d'action.

De là cette proposition : le bien moral est l'*un de nos* motifs d'action.

Marchant dans la voie tracée par Jouffroy, je n'ai qu'à dresser la liste entière de ces motifs, sûr de trouver ce que je désire savoir, parmi les unités énumérées. En revanche, il faut que l'énumération soit

complète : plaisir, intérêt privé, intérêt général, sympathie, fin de l'homme. perfection suprême, lois humaines, loi éternelle..... De fait, les divers systèmes de moralité sont des variations plus ou moins bien combinées, exécutées sur ce fond d'idées.

Maintenant complétons la notion de motif d'action, par un adjectif dû à l'emploi du procédé direct. Le motif d'un acte moralement bon, doit posséder assez d'excellence et de noblesse pour expliquer la perfection inhérente à cet acte : c'est un motif *ennoblissant*. Si j'ouvre une classe avec ce chef de division, je serai contraint d'en exclure les unités impropres à ennoblir le vouloir, notamment l'amour du plaisir, qui rendant sensuelle, voluptueuse, égoïste l'âme qu'il domine, l'avilit et la dégrade.

Mais il restera nombre d'unités pour vérifier la seconde indication ; entre lesquelles se fera un choix ultérieur (1).

De là, il est aisé de conclure, que dans les questions divisibles, où l'inconnue est susceptible de *qualifica-*

(1) Soit un problème plus ardu encore, où la fixation du groupe est néanmoins facile.

Quelle est l'union qui existe entre l'âme et le corps? Ou bien encore : Comment l'âme peut-elle agir sur le corps et vice versa ? — Ayant à expliquer un mode de causalité, naturellement je le chercherai dans le tableau des causes ; cause finale ; — cause efficiente, immédiate ou médiate ; — cause formelle ; — cause occasionnelle. De fait, à cette division répond celle des opinions émises par les écoles philosophiques : Harmonie préétablie ; Influx physique ; Médiateur plastique ; Forme et matière ; Occasionalisme. Quelque féconde que soit l'imagination des métaphysiciens, elle n'a pu sortir, en cette matière, du répertoire des causes.

tions progressives, et en quelque sorte superposées, l'ouverture du groupe est *possible à chaque degré*.

L'emploi en est donc aisé, puisqu'on peut le renouveler à chaque progrès de qualification.

D'autre part, nous savons qu'il offre un réel avantage, celui de délimiter le domaine de l'enquête, et d'y mettre plus de continuité.

Utile toutefois ne veut pas dire nécessaire.

Ce qu'il y a de plus essentiel, c'est de présenter un état historique exact, atteignant véritablement son but, qui est de remédier par la variété des aperçus à l'étroitesse naturelle de l'esprit, et d'élargir son horizon.

A l'issue de cette longue analyse, où nous avons passé en revue les diverses opérations comprises dans l'étude d'une question, il sera expédient de montrer qu'elles ne se retrouvent pas intégralement en toute étude.

Article VII. — *Applications variables des procédés qui précèdent.*

Lorsqu'un problème se pose pour la première fois, il n'y a pas lieu à état historique. Souvent l'état logique de la question est lui-même abrégé, soit qu'il suffise du simple énoncé, plus net que tout commentaire, soit que les développements de la leçon précédente fournissent les éclaircissements désirables.

Le cas où la réduction atteint la limite est celui du corollaire, qui lui aussi est une solution doctrinale, dûment démontrée. Ce qu'il a de propre, c'est que venant après une proposition, qui lui sert de donnée, il

Corollaire, application la plus réduite.

est établi par influence immédiate, sans discussion. Le lien de dépendance qui l'unit à la thèse est si étroit et si lumineux, qu'il est perçu d'intuition. La distance est si courte qu'il suffit d'un pas pour la franchir, et le problème se résout sans avoir été posé. C'est ainsi qu'après avoir prouvé avec Maine de Biran que la conscience psychologique est la source de l'idée de cause, j'ajoute aussitôt par manière de corollaire : donc la source de l'idée de cause est expérimentale. Rien de plus simple : par définition, la conscience est une faculté perceptive, c'est-à-dire expérimentale. Le rapport saute aux yeux : pas n'est besoin d'un raisonnement pour le saisir. Toute l'évidence du corollaire lui vient de la proposition démontrée qui le soutient et l'engendre. Si l'image n'était quelque peu ambitieuse, nous le comparerions au satellite, éclairé par le corps autour duquel il gravite, et qui perdrait sa lumière, s'il en était, même un seul instant, séparé.

Du corollaire où le processus se ramène au lien de deux affirmations, jusqu'aux problèmes les plus étendus dans l'étude desquels se déploient les opérations susmentionnées, il peut se former, cela va de soi, des combinaisons à l'indéfini. Et dans toutes les combinaisons, on trouvera le type essentiel de la question déjà décrite : la recherche de ce que l'on ignore appuyée sur ce que l'on sait déjà.

Cette détermination a des conditions de validité que nous connaissons déjà : qui les suit, arrive à la vérité ; et qui les viole, s'en éloigne.

Il n'est pas toujours aisé de s'y conformer. Pour cela il faut une rectitude d'âme, que ne possèdent pas tous les investigateurs : autrement dit, aux conditions logiques dont il a été parlé, doivent s'ajouter certaines

dispositions morales, que nous avons maintenant à étudier.

Article VIII. — *Dispositions morales requises.*

Un voyageur n'atteint pas le terme de sa course, soit parce qu'il s'arrête dans la voie qui y conduit ; soit encore, parce qu'il sort de cette voie, et prend une fausse direction.

Qui s'arrête, cesse de chercher, et se désintéresse de la poursuite, par une sorte d'indifférence, plus ou moins mêlée de scepticisme. Il lui faudrait le *désir sincère de la solution*, animé par l'espérance de l'atteindre, par la foi à la légitimité de nos moyens de connaissance.

Qui prend une mauvaise direction, a généralement subi l'influence d'une idée préconçue, qu'il tient pour vraie. Il en sera délivré par le *doute méthodique*, état fait de défiance et de réserve, qui prévient les illusions, et empêche les jugements prématurés.

*
* *

Il faut d'abord vouloir la solution, et y viser.

Le dilettante.

Ce sentiment est bien faible chez le dilettante (1),

(1) M. Ollé-Laprune a décrit la forme la plus affinée du dillettantisme en philosophie. « On dit en passant, à propos de ceci ou de cela, son mot sur l'univers, sur la vie, sur le fond de tout et sur *l'ignorance invincible de ce fond* ; on esquisse en un instant une hypothèse qui embrasse tout, on improvise un système ; on nie, on affirme, on doute sans appuyer ; aujourd'hui une ébauche, demain une autre ; et l'on nomme cela penser. Penser sans méditer, sans raisonner, *dans une demi-ombre, et là, sourire à ses idées et en sourire à demi ; s'y complaire sans y trop*

qui cultive l'effort intellectuel pour lui-même, sans se soucier de la vérité objective.

Nous aimons à converser pour converser, comme l'enfant court pour courir. Au matin d'une journée de chasse, l'amateur donnerait le lièvre après lequel il va marcher de longues heures. Ainsi il y a des amateurs de la spéculation, des esthètes de la dialectique, qui se livrent au travail de la pensée, sans autre but que la pensée elle-même, et prétendent que l'effort vaut mieux que le résultat. On prête à Lessing cette parole que si la vérité lui était donnée dans la main, il la lâcherait pour la poursuivre encore. Elle exprime l'état de ces esprits qui trouvant un charme raffiné à ces jeux d'idéologie, édifient des conceptions bien liées, pour jouir de l'échafaudage, et déclarer que la continuité n'est pas rompue ; ou bien, en sens contraire, essaient de réduire tous les problèmes en antinomies. On pourrait leur appliquer cette grave réflexion de saint Paul : *Semper discentes et nunquam ad veritatis scientiam pervenientes* (1).

Etude historique agrémentée de psychologie.

Or, ce défaut, qui est une manière de formalisme, se retrouve quelquefois dans l'enseignement.

Il se retrouve en celui du maître, qui donne beaucoup peut-être à l'histoire de la philosophie, beaucoup à l'analyse psychologique, mais fort peu à la discussion doctrinale ; ou, plus exactement, qui n'*assigne à cette discussion d'autre fin qu'elle-même, sans souci de l'organiser en vue d'une démonstration.*

Ce que nous désirerions, c'est que, sans verser dans le dogmatisme, il se préoccupât de conclure.

croire, et en jouir sans s'y laisser prendre ! C'est fin, c'est délicat et c'est très doux ». La philosophie et le temps présent, chap. II, *Du dilettantisme en philosophie*, p. 40. — Voir aussi p. 44, 45.

(1) II *Timoth.*, III, 7.

Tel professeur, au début de son cours de morale, a posé le problème relatif au fondement du bien et du mal moral. Pour le résoudre, il entreprend une longue enquête historique, dans laquelle figureront toutes les théories afférentes au sujet. De chaque théorie, il fera l'étude la plus étendue. Par exemple, la conception utilitaire est d'abord reliée aux états psychiques qui constituent sa donnée initiale, notamment au fait que l'homme agit le plus souvent pour se procurer la plus grande somme de plaisir. Puis le système est suivi dans ses manifestations les plus variées, à travers les âges, d'Epicure à Bentham et à Stuart Mill. Dans l'œuvre des principaux initiateurs, l'apport personnel est détaché du legs des devanciers, et rattaché aux influences qui sont de nature à en éclairer l'origine. L'enquête s'appuie sur des textes précis, puisés aux meilleures sources.

Renouvelée pour tous les représentants de l'hypothèse, elle permet d'en décrire la marche, de noter les formes successives qu'elle a revêtues, avec développement, atténuation, ou recul. Et comme cette exhibition est émaillée de remarques ingénieuses sur la mentalité des écrivains, la corrélation de leurs idées aux préoccupations du milieu social, les lois qui président à l'évolution de la pensée philosophique et à la succession des systèmes, on conçoit qu'elle présente le plus vif intérêt psychologique.

A l'exposé succède l'examen critique, qui a d'abord pour objet de dégager « l'âme de vérité » contenue dans la théorie. Le professeur établira que l'intérêt est le principal ressort de notre activité, le vrai moteur de la volonté, l'homme n'étant le plus souvent qu'un parfait égoïste. Il est donc naturel de chercher en cette tendance si vivace, une règle de conduite. Et, le

problème se ramène à mettre l'intérêt particulier en rapport très étroit avec l'intérêt général, de manière à ce que l'individu, visant son propre bien, procure le bien de tous, ce qui est l'accomplissement du devoir social.

Après avoir signalé la part de vrai que le système recèle, le maître fait quelques réserves faiblement appuyées.

Viendra le moment de conclure. Du moins, le professeur va-t-il tenter un effort sérieux, pour donner une solution, et la motiver selon l'étendue de ses lumières ?

On ne saurait le nier, il y a des maîtres qui, au moment de s'engager dans le travail de résolution, se dérobent ; et se contentent de reproduire à grands traits les résultats d'une analyse plutôt psychologique.

Effets du dilettantisme :

Or, un enseignement sans conclusions n'atteint pas son but : il ne donne pas l'*instruction* que la matière du cours semble promettre ; il n'est pas même, au meilleur sens du mot, *éducatif*.

Quant à l'instruction.

En effet, ce n'est pas donner l'instruction attendue, que de poser des questions, sans s'inquiéter d'y répondre ; d'annoncer une recherche, sans se préoccuper de la faire aboutir. Le dilettante assigne un but à sa pensée, afin de trouver dans l'ordre des idées qui s'y rattachent un thème à spéculation intellectuelle, comme le promeneur va prendre du mouvement sur la route de Versailles, sans avoir la moindre envie de se rendre dans cette ville.

La science se compose de propositions démontrées, prises avec leurs préludes naturels ; et c'est la défigurer que de s'étendre indéfiniment sur les préludes, au lieu de faire porter sur la démonstration le meilleur de son effort. Ce serait imiter le juge d'instruction, plus

soucieux de semer dans le dossier du prévenu de fines observations, que d'y trouver des preuves décisives, touchant sa culpabilité.

Rapprochement tout aussi significatif : ce serait encore imiter l'entrepreneur, mettant tous ses soins à échafauder selon les règles de la charpente, et qui négligerait ensuite de construire.

D'autre part, la vérité ayant par elle-même une valeur intrinsèque, — puisque savoir est mieux qu'ignorer — le maître qui, tout au moins par son exemple, porterait les élèves à s'en désintéresser, ferait œuvre de mauvais éducateur. Un esprit sain croit à la légitimité de nos moyens de connaissance : il regarde la certitude (1) comme un bien, le doute comme un mal, et ne tient pas avec Montaigne pour « bien faites » les têtes qui s'accommodent de ce « mol oreiller ». Or, c'est un devoir pour le professeur de sauvegarder en ses élèves cette santé intellectuelle ; et il la compromet par son indifférence dogmatique. Un cours sans conclusions laisse aux auditeurs l'impression qu'il est impossible de conclure. Puisque chaque hypothèse implique un doute, le professeur, en multipliant les hypothèses, n'a pu que multiplier les doutes. Et s'il ne tente pas un effort sérieux pour les dissiper, il verse dans l'argument classique du scepticisme : ἀντίθεσις τῶν λόγων ; οὐδὲν μᾶλλον (2).

Quant à l'éducation intellectuelle.

Voilà l'effet que l'on obtient, lorsqu'après avoir jeté

(1) Même la probabilité, lorsqu'il s'agit des plus hauts problèmes moraux. « Quand se posent les questions dernières de la morale ou de la métaphysique, combien de *certitudes de l'ordre physique ou mathématique* ne donnerait-on pour une *humble probabilité* ? » (Rabier, *Logique*, p. 231).

(2) On vante les joies de la recherche ; mais on peut leur opposer celles de la découverte, qui sont plus nobles, et tout aussi vives.

les esprits dans le désarroi par un complaisant étalage d'opinions contradictoires, on les y laisse. « Cette promenade... à travers toutes les opinions et tous les systèmes, sans que les élèves sentent chez leur maître une affirmation ferme et convaincue, loin de les incliner à choisir, les laisse hésitants et troublés, se demandant avec une sorte d'étonnement mêlé de stupeur, ce qui est vrai, et ce qui ne l'est pas, ce qu'ils doivent croire et ce qu'ils doivent rejeter (1). »

Et à l'éducation morale.

Que si, du point de vue de l'intelligence, des convictions bien assises ont un prix réel, que dirons-nous du point de vue moral ? Jouffroy a marqué, en quelques traits significatifs, l'état d'une âme qui en est dépourvue : « Contre toutes les idées absurdes, contre toutes les folles imaginations, qui traversent la tête la plus sage, l'homme qui croit a une défense ; fort de ses principes, il les applique ; et à l'épreuve de ce critérium uniforme, les bizarreries, les chimères, les inconséquences s'évanouissent, et cela seul reste qui est conforme à ses convictions. Mais à nous qui ne croyons à rien, ce critérium manque ; nous ne pouvons rien juger, rien approuver, rien blâmer. Aussi nous n'approuvons ni ne condamnons rien ; nous acceptons tout, et notre esprit, tour à tour en proie aux idées les plus contraires, n'imprime aucune suite à nos résolutions, aucun plan à notre conduite, aucune dignité à notre caractère (2) ».

On pourrait ajouter à ce tableau, et montrer le vide immense causé dans une âme par l'absence de convictions, ses irrésolutions, son inconstance, sa faiblesse, l'impossibilité de remplir noblement sa destinée.

(1) Rocafort, *L'Unité morale dans l'Université*, p. 82.

(2) Cité par de Valroger, *Etudes sur le Rationalisme contemporain*, 247.

Mais ces considérations ne sont pas de notre objet.

Nous nous bornerons à faire observer que ces suites, déjà fâcheuses au regard du sage et du philosophe, le sont plus encore pour le chrétien, dont la foi réclame une base rationnelle. L'esprit d'analyse le plus délicat ne saurait suppléer à un appui doctrinal. Le dilettantisme de la pensée produira-t-il jamais un apôtre, un pénitent ou un martyr ?

Remède.

Bref, donner une solution, et la motiver le mieux possible, telle est la raison d'être des opérations intellectuelles, qui trouvent place dans l'étude d'une question. La *démonstration qui motive*, prime donc en valeur tout le reste. Il ne faut jamais l'omettre, devrait-on, faute de temps, abréger un peu l'historique, les proportions qu'il convient d'assigner à chaque partie se mesurant sur son importance relative.

Sans doute, il serait mieux de conserver à chaque chose son ampleur naturelle. Cela est possible dans l'enseignement supérieur, où le professeur est moins limité par le temps. Mais, lorsqu'on ne dispose que d'un nombre restreint de leçons, pour un traité complet de philosophie, — et c'est *l'hypothèse dans laquelle nous nous placions tout à l'heure*, — ce serait un bien mauvais calcul de développer démesurément l'historique, et de supprimer ou à peu près le travail direct de résolution. La réduction étant imposée par la force même des choses, on choisira les systèmes les plus significatifs, les mieux caractérisés, et, parmi ces derniers, toutes choses égales d'ailleurs, les plus récents. Le but de l'enseignement sera ainsi mieux atteint.

A l'égard du vrai, on peut donc pécher par indifférence ; nous venons de le voir.

Mais, on peut aussi donner dans l'excès contraire, se laisser aller à une ardeur indiscrète, qui porte à la présomption et au parti pris, et fait accepter comme expression de la vérité une manière de voir peu fondée en raison.

*
* *

Le remède à l'idée préconçue sera le doute méthodique.

A l'adresse du maître, qui paraît se désintéresser, nous avons dit : qui cherche, doit vouloir trouver.

L'idée préconçue.

Nous ajouterons maintenant : *qui cherche, n'a pas encore trouvé.* Or, s'en tenir à une idée préconçue, c'est prétendre trouver avant même de chercher. L'amour-propre, des attaches secrètes, la magie des mots, l'engouement de l'opinion publique, des associations d'idées ayant cours dans le milieu social, nous dominent, et nous font accepter sans examen les jugements les plus hasardés. Nous voyons la paille qui est dans l'œil du prochain, et nous n'apercevons pas la poutre qui est dans le nôtre. Que d'idées fausses reçoit chaque jour le lecteur irréfléchi, de folliculaires sans vergogne, exécutant des variations sur les lieux communs de l'anticléricalisme ?

Souvent des intérêts majeurs sont mis en péril par ces téméraires anticipations. N'importe. Le chef d'armée, qui, victime d'une double illusion, déprécie les ressources de l'ennemi, et surfait les siennes, remportera en imagination d'éclatantes victoires ; mais la réalité lui ménage de dures déceptions. Telle est la condition de l'esprit prévenu, qui, soit flatterie et secret mouvement d'amour-propre, soit mésestime pour son

contradicteur, majore ses preuves, et amoindrit celles qu'on lui oppose. Il pourra triompher dans un cercle d'amis, qui partagent ses idées préconçues, réfuter fièrement un adversaire absent. Vienne une discussion avec l'intéressé, les alternatives changeront, les choses paraîtront sous leur vrai jour, l'idée caressée perdra ses points d'appui, et le défenseur sera réduit au silence.

M. Paulhan signale quelques effets de ce parti pris intellectuel. « Tantôt c'est une *prédominance excessive des idées directrices* qui nuit aux esprits faux. Plus ou moins appuyé par les tendances et les désirs, ces opinions, ces croyances, dirigent l'orientation de l'esprit et le classement des idées et ne laissent se former que les jugements, les raisonnements par lesquels elles sont appuyées et fortifiées (1).

« Le raisonneur, l'homme à principes présente une grande disposition à oublier en peu d'heures tout ce qui ne rentre pas dans son système ; parfois, il se refuse volontairement à l'admettre : je *verrais cela*, je ne le croirais pas (2). »

De cette privauté intellectuelle mélangée d'exclusion, « il résulte un admirable développement de certaines parties, qui *étouffent un peu leurs voisines*, et cela se traduit par des inégalités d'exécution » (3).

Du point de vue qui nous occupe en ce moment, nous disons que la prévention conduit à l'exagération des données du problème. C'est ainsi que les faits historiques sont altérés au point de devenir méconnaissables,

(1) *Les types intellectuels*, p. 270.
(2) *Les types intellectuels*, p. 145.
(3) *Les types intellectuels*, p. 141.

tantôt embellis, tantôt travestis selon la préoccupation du narrateur.

Ses funestes effets.

D'autre part, comme elle suppose le but atteint, elle ne peut que paralyser l'investigation. Comment chercher sincèrement, lorsque « le siège est déjà fait ? » Si examen il y a, ce sera pour la forme, en manière d'acquit, puisque déjà par devers lui, en son for intérieur, l'examinateur est fixé. Ce dernier n'aura pas assez de liberté d'esprit, pour entrer dans la pensée de l'auteur, s'assimiler son état intellectuel, analyser exactement le contenu de son œuvre ? Il en parlera sur un ton tranchant, le dédain tenant lieu de critique. En revanche, il ne souffrira guère que l'on mette en doute la solution qu'il appuie, en exagérera la valeur, donnant pour certain ce qui est à peine probable, et des arguments vacillants pour une démonstration apodictique.

Mauvais conseillers que la passion et l'esprit de parti. Le moyen de s'en défaire ? Nous ne pouvons les ôter de notre âme, comme l'on ôte d'un œil chassieux les impuretés qui troublent la vision. Il ne s'agit donc pas de les supprimer physiquement, mais seulement d'en neutraliser l'influence à l'aide du doute méthodique.

Le doute réel est un état dans lequel l'esprit, s'abstenant d'affirmer et de nier, reste en suspens entre le oui et le non.

Doute méthodique.

Or, le *doute méthodique* (1) consiste à obtenir, par artifice de méthode, cette indifférence de jugement, éminemment favorable à la découverte de la vérité, qui écarte de l'esprit tout ce qui pourrait fausser sa marche. Ainsi libéré, il se laisse aller à la pente naturelle du

(1) Ce nom rappelle Descartes. Mais personne n'ignore que le doute méthodique, dans la mesure où nous l'entendons ici, a été pratiqué longtemps avant lui.

vrai, comme la barque au fil de l'eau ; souvent en sens contraire des impulsions sensibles. Qui pratique le doute méthodique, tiendra pour incertaine l'opinion vers laquelle il incline le plus ; et regardera celle qui lui agrée le moins, comme digne d'examen. La première peut être fausse ; donc il faut de bonnes raisons pour l'admettre. La seconde peut être vraie : donc il convient de considérer attentivement les raisons alléguées en sa faveur.

La logique demande deux choses : s'appliquer à bien percevoir ; et ne rien affirmer au delà de ce qu'on perçoit. Or, les influences perturbatrices que nous venons de décrire, tendent à empêcher l'une et l'autre : en *préoccupant* l'esprit, elles l'empêchent de bien voir ; et puis elles le poussent à dépasser en ses jugements ce qu'il a vu. Le doute méthodique prévient les deux écueils : car, d'un côté, il nous assure la liberté d'esprit nécessaire pour recueillir tous les rayons de lumière, propres à éclairer le sujet ; et, de l'autre, il nous permet de mesurer exactement la conclusion aux exigences des prémisses.

Pour éclairer le sujet par des applications variées, observons en passant que le doute méthodique est nécessaire à tout homme chargé de prononcer sur un point délicat, comme juge, arbitre, examinateur... Pour le juge, il n'y a que des questions juridiques : dans l'homme qui paraît à sa barre, il ne doit voir ni partisan, ni adversaire de ses idées politiques, mais un plaideur. De même l'examinateur, dans les jeunes gens soumis à une commune épreuve ne verra ni amis, ni étrangers, mais uniquement des candidats ; et en ces candidats, la valeur des réponses. Il corrigera les copies avec la même impartialité, que s'il igno-

rait leur provenance et qu'elles fussent anonymes.

Ses effets.

Anonymes devraient être aussi les théories soumises à la critique du philosophe, ne pas porter la couleur de nos préjugés, et offrir simplement une matière à l'analyse. Avant de rejeter une doctrine qui déplaît, le professeur l'étudiera soigneusement et l'envisagera par son meilleur côté. Sur les points un peu ardus, il prendra l'interprétation la plus favorable, dut cette faveur rendre plus malaisée la réfutation. A cette fin, il se demandera ce que diraient, pour la défense, ses représentants les plus autorisés ; placera en quelque sorte sous leurs yeux l'exposé de ses propres griefs, et attendra la réponse. Ce contrôle tout fictif aura en partie le bénéfice d'une discussion contradictoire.

Ce serait violer grossièrement cette règle, que de considérer un système sous la forme la moins présentable (l'histoire en signalant plusieurs), pour se donner ensuite des airs de triomphe ; ou bien de préjuger le résultat de l'examen, avant même de le commencer. Un jeune maître disait à ses élèves : la théorie *que je vais analyser, est peu fondée en raison :* et une autre fois : nous allons *commencer* notre petite enquête historique par les essais d'explication les moins soutenables, et nous la terminerons par le plus admissible. C'est faire passer la sentence avant les considérants, pousser les étudiants à qualifier en bien ou en mal ce qu'ils ignorent.

L'éducateur blâmera les anticipations d'éloge ou de blâme ; et prêchera aux jeunes gens la sagesse, la réserve, l'impartialité, conditions les plus essentielles de la rectitude du jugement.

Son influence éducative.

Contre le défaut opposé, il préviendra surtout les natures ardentes, les esprits vifs et passionnés enclins à prendre leurs désirs pour des réalités.

Au premier âge, l'initiative intellectuelle est souvent mêlée de présomption. Tout en la développant il convient d'en rectifier l'usage ; et c'est au doute méthodique que l'on devra cette rectification, puisque son office est d'annuler les influences perturbatrices, provenant de l'idée préconçue. M. Compayré dit avec raison : « A peine a-t-on réussi à former chez l'enfant le jugement personnel qu'il faut craindre de se heurter à un autre écueil, l'abus, la témérité du jugement. Il en est toujours ainsi dans l'éducation : les qualités les plus précieuses ne sont pas plutôt développées qu'elles peuvent, si on ne les surveille pas, engendrer de graves défauts. Une fois que l'enfant a appris péniblement à parler, un nouveau souci s'impose à l'éducateur : c'est de lui *enseigner à se taire*. Et de même quand on a obtenu ce résultat important de dégourdir l'intelligence de l'enfant, il faut prendre garde qu'elle ne s'émancipe trop, qu'elle ne s'aventure dans des *jugements téméraires*, qu'elle ne devienne raisonneuse et bavarde. Et alors il faut changer de méthode, suivre une voie presque inverse à celle que nous venons de recommander, et doucement modérer l'initiative qu'on avait provoquée. L'art de l'éducation, comme la tactique militaire, est fait *de marches et de contremarches*, de vives pointes en avant, suivies de prudentes retraites (1) ».

C'est qu'une sage défiance est le condiment nécessaire de l'initiative intellectuelle : elle prévient les écarts et fait aboutir les procédés de résolution.

Connaissant maintenant ces procédés et les disposi-

(1) *Cours de pédagogie*, p. 158.

tions morales requises pour assurer leur efficacité, nous pouvons regarder comme terminé notre premier chapitre, qui avait pour objet la suite des opérations comprises dans l'étude d'une question.

Cependant il y manque quelque chose. Toute question a des parties ; et, nous n'avons pas traité de la *division* qui distingue ces parties ; de l'*ordonnance méthodique*, qui les dispose en série régulière...

C'est que précisément on va retrouver ces opérations dans un second chapitre. Car un enseignement porte sur un *ensemble* de questions et, dans cet ensemble, il faut encore diviser et ordonner.

Pour éviter des redites, nous ne parlerons de ces choses qu'une seule fois, savoir dans le chapitre suivant, en donnant aux règles qui y seront tracées des applications divisibles.

CHAPITRE II

UN ENSEMBLE DE QUESTIONS

ARTICLE I. — *La division.*

La division est *la distribution d'un tout en ses parties.*

Or, il y a deux sortes de tout : l'un *compréhensif,* qui inclut des parties proprement dites, des manières d'être, des relations ; l'autre *extensif,* représenté par l'idée générale. C'est la différence du *totum* à *l'omne.* De là résultent deux modes de division : la division en éléments, qui partage la compréhension ; et la division en espèces ou en individus, qui partage l'extension. Espèces de divisions.

Soit l'idée de proposition. Le logicien y démêle trois éléments : le sujet, l'attribut, et la relation de convenance qui les unit, exprimée par la copule.

Après avoir démembré, je spécifie, ce qui donne les propositions, universelle, singulière, particulière..., ou bien les propositions affirmative et négative.

*
* *

Avantages. La division mérite tous les soins du professeur, parce qu'elle est éminemment éducative, qu'elle représente un intérêt pédagogique de premier ordre. Voici les services qui lui sont dus.

Même imparfaite, elle offre un avantage inappréciable, celui de clarifier la pensée. C'est l'effet direct de l'analyse avec laquelle, ainsi envisagée (1), elle peut se confondre.

La division clarifie. L'analyse rend l'idée, de confuse, distincte. L'idée confuse est celle dont les éléments s'entremêlent et se voilent l'un l'autre, partant ne se détachent pas nettement. On n'arrive à les distinguer qu'en les séparant pour les considérer à part, chacun avec son être et sa forme propres. Après les avoir éclaircis, si on les rapproche de nouveau, la notion globale bénéficie de ce surcroit de clarté projetée sur les composants.

Cette loi se prête aux applications les plus diverses. « On peut dire pour l'éducation, comme pour le développement de la science humaine en général, que tout le mouvement de l'esprit s'accomplit entre ces deux termes : « 1° La perception immédiate qui est une synthèse confuse et vague ; « 2° La connaissance définitive, qui est une synthèse réfléchie : c'est par l'analyse que l'esprit va de l'une à l'autre. Voulez-vous acquérir de vraies connaissances, disait Laromiguière : que tout soit détaillé, compté, pesé. C'est ne rien voir que de voir des masses. Divisez votre objet ; étudiez successivement

(1) L'analyse absolument régulière devient une division.

toutes ses propriétés ; donnez votre attention aux moindres circonstances...

« Ce qui donne à l'intelligence ces habitudes de justesse et de rigoureuse exactitude, c'est surtout l'usage constant de l'analyse, analyse des parties matérielles d'un objet concret, ou analyse des conceptions générales étudiées sous tous leurs aspects et dans toutes leurs nuances (1). »

Descartes avait tracé une règle analogue : diviser chacune des difficultés qu'on examine, en autant de parcelles qu'il se peut, et qu'il est requis, pour la bien résoudre.

J'ouvre le traité théologique des lois. L'idée de loi me donne une première conception mais bien vague des problèmes à poser en ce traité. Par la division j'obtiens immédiatement une vue plus précise. La loi implique plusieurs éléments : le caractère obligatoire, qui en est comme l'essence ; — l'action qu'elle prescrit ; — les agents libres, auxquels elle la prescrit ; — l'autorité qui la fonde ; — la promulgation ; — la sanction. Voilà autant de thèmes généraux donnant lieu à des séries de problèmes.

Mais encore ici, après avoir démembré, je puis spécifier, et différencier la loi en divine et humaine ; puis, l'humaine, en ecclésiastique, civile...

Il en résulte pour les préliminaires, une première substitution de la pensée distincte à la pensée confuse. Or, cet avantage s'étendra à toute la suite du cours, à chaque partage nouveau soit de compréhension, soit d'extension. Car la division admet des degrés, et se continue par des subdivisions menées plus ou moins

Extension possible à l'ensemble d'un traité.

(1) *Dict. pédag.* Article Analyse.

loin, selon les convenances de la matière. Après avoir décomposé une notion, je pourrai discerner en tel de ses fragments, multiplicité de points de vue, ce qui fournira un second partage ; comme aussi, après avoir tiré d'un genre les espèces qu'il contient, telle de ces espèces apparaîtra comme un nouveau genre à partager. Bref, le démembrement et la spécification, pouvant se renouveler indéfiniment, autant que sujet le comporte, il est aisé de voir que l'on obtient ainsi une distribution progressive réglant toute l'économie d'un traité, allant des chapitres aux articles, puis aux problèmes inclus en chaque article, et dans un même problème aux opérations plus ou moins complexes qui ont besoin d'êtres élucidées (1).

Autrement dit, l'effet bienfaisant de la division se développe sur toute l'organisation d'un cours.

La division groupe.

Mais, en même temps qu'elle sépare, la division *groupe*, puisque, selon les lois de la logique, elle doit être *exclusive*, éviter le redoublement des termes, c'est-à-dire la reproduction d'une même unité sous des noms différents.

Groupement et séparation semblent, il est vrai, contradictoires. Comment les concilier ? — Le voici. Une distribution plus générale rapproche ce que les subdivisions disjoignent. Vous distribuez un genre éloigné en genres prochains, par exemple celui d'être vivant en deux règnes, le règne végétal et le règne animal. Si vous considérez le règne animal par rapport

(1) Non qu'il faille chaque fois énoncer la division. La sagesse et la discrétion demandent que, le plus souvent, elle soit appliquée sans être préalablement énoncée.

aux classes inférieures qu'il enveloppe, et dont il exprime les propriétés communes, il y a certes rapprochement. Car un même type, celui de l'être *sensitif*, est réalisé dans une multitude d''espèces animales : inclus en chacune d'elles, il les ramène à lui-même, c'est-à-dire à l'unité.

Cela n'est pas moins vrai d'un tout compréhensif. L'analyse discerne dans la notion de loi, plusieurs aspects, que nous avons énumérés aux pages qui précèdent. Que l'on considère ces quelques chefs en regard des innombrables questions qui se rattachent à chacun d'eux dans l'in-folio de Suarez, on conviendra aisément qu'ils fondent une certaine réduction à l'unité. Pour le prouver d'une manière plus sensible, plaçons en face de ce volume le lecteur le plus studieux, en supposant qu'il n'ait, pour en découper le contenu, aucun point de repère : ni division préliminaire, ni entête de chapitres, ni table de matières. Obligé sans orientation de s'assimiler une multitude de détails, il éprouverait une gêne extrême, celle d'un homme qui étouffe dans la poussière. Et si, après qu'il a souffert de cette privation, on lui offrait un programme bien rationnel, ramenant à quelques chefs les inépuisables détails contenus dans l'ouvrage, il estimerait que la besogne est singulièrement simplifiée.

Ainsi l'on comprend qu'une même division puisse à la fois séparer et grouper ; par exemple, qu'une distribution en chapitres partage la matière d'un traité, et *laisse unie celle des articles*.

Ne fait pas même exception, la dernière subdivision pratiquée dans un sujet donné.

Ouvrons dans un manuel de psychologie, l'article

consacré à l'étude de la mémoire. Qu'y voyons-nous ? Que ce terme de mémoire, qui sert de titre à l'article, représente un sujet à qualifier :

Groupement rendu sensible.

1. La mémoire a pour objet une connaissance conservée à l'état latent dans le sujet ; et reproductible par l'association ;

2. La mémoire est soumise à des conditions psychologiques ;

3. La mémoire est soumise à des conditions physiologiques ;

4. La mémoire est soumise à une condition métaphysique, l'identité du sujet ;

5. La mémoire est susceptible d'états anormaux, amnésie, hypermnésie...

La science se compose de propositions démontrées.

Or, dans les propositions qui précèdent, les attributs varient, tandis que le sujet est toujours le même. Aussi ramène-t-il à sa propre unité, la variété des qualifications, ce qui est encore une manière de grouper.

On pourrait multiplier à plaisir les exemples de ce genre. En chacun d'eux, on verrait une idée fournie par une division régulière devenant support d'attributs, et les assemblant autour du terme qui l'exprime.

Pour utiliser ce rôle centralisateur, le professeur fera deux choses.

Utiliser le groupement.

D'abord il simplifiera les matières complexes par des divisions sobres et parcimonieuses, qui les réduisent à quelques points bien accusés. C'est un allègement pour l'auditeur de voir rattacher un amas d'observations aux aspects d'une même idée, qui se suggèrent et se rappellent l'un l'autre.

Le cas échéant, il ira plus loin, et réalisera le grou-

pement annoncé. Nous voulons dire qu'en traitant le le sujet, professeur devra trancher les points de vue, et assembler dans une même partie tous les éléments afférents. Il dira une seule fois chaque chose, et la dira à fond, *pour ne plus y revenir, si possible*. Il disposera autour de chaque centre toutes ses dépendances, fouillera le contenu de chaque pensée, dans la mesure où la question le requiert ; puis, s'interdira d'y toucher de nouveau. Faire reparaître de distance en distance une même idée sous des formes à peine différentes, c'est violer la règle qui défend le redoublement des termes. Pour l'éviter, il est nécessaire de posséder sérieusement la matière, de bien voir le fond d'où les idées naissent, et les sommets où elles se rejoignent. Un esprit superficiel trouve des différences irréductibles dans les simples manifestations d'une même unité ; et il n'a pas conscience de ses redites.

Bref, la division produit deux effets complémentaires, et en apparence opposés : elle distingue et elle groupe. Ce qui lui permet d'intervenir fort heureusement au début d'une étude, pour *orienter* les esprits.

La division oriente.

C'est comme une grande lumière jetée, dès les premiers pas, sur la route dans laquelle on s'engage. Elle coupe l'itinéraire, mesure les étapes, marque les points d'arrêts, dispose une série de points de repère sur la voie à suivre, montre le rapport de chaque partie à l'ensemble, assigne à tous les matériaux une place régulière dans le plan général. Grâce à ce jalonnement, l'élève sait où il en est : à tout instant il peut mesurer du regard le chemin parcouru, se rendre compte de celui qu'il lui reste à parcourir, et voir comment chaque

mouvement le rapproche du terme. Or le bienfait se renouvelle à chaque subdivision, où, *par avance, de nouveau tout s'éclaire.*

Aborder une matière un peu étendue sans distribution préalable, c'est jeter les esprits dans le désarroi. Les auditeurs se diront en effet : la pensée que l'on expose en ce moment, a plusieurs aspects. A quel aspect m'attacher ? Quel est celui qui sera maintenu dans les leçons suivantes ? Telle idée paraît sérieuse ; mais a-t-elle une portée réelle dans la question présente ? Dans quelle mesure achemine-t-elle vers la solution ? A quel élément fondamental du sujet la relier ? où M. le professeur veut-il en venir ? Ces réflexions trahissent l'hésitation et l'embarras des élèves, qui avant *d'entrer vivement dans les considérations proposées, retiennent leur attention, se réservant de la livrer tout entière* après orientation ; et de reprendre activement le travail d'assimilation, lorsqu'une bonne vue d'ensemble montrera en quel sens il faut le conduire (1).

(1) Il suit de ces considérations qu'une bonne division donne l'essor à la pensée, qu'elle favorise puissamment l'initiative intellectuelle.

Tout homme, exercé à la méditation, le sent mieux qu'il ne saurait le dire.

La division met sous nos yeux les parties, les manières d'être, ou les relations d'une chose ; et nous invite à y chercher des indications. Car, ces éléments représentent ce que nous pourrions appeler les *catégories* propres à cette même chose, qui jouent par rapport à elle, un rôle analogue à celui des catégories proprement dites par rapport à la pensée en général. Ce sont les *tenants et les aboutissants, et comme les « signes naturels »* (p. 20 et 21) des inconnues que nous sommes appelés à déterminer, dans les problèmes auxquels elle donne lieu. Ce sont des sources sur lesquelles il faut avoir toujours l'œil ouvert, dans l'étude de ces problèmes. Voici quelques exemples :

Les logiciens divisent le contenu de l'idée en deux parties : Compré-

L'étude une fois terminée, il convient de jeter un coup d'œil sur le terrain exploré. La division récapitule.

hension et extension. Tout concept enveloppe un ou plusieurs caractères ; et convient à un ou à plusieurs individus.

Or, c'est aux termes de cette division qu'il faudra sans cesse recourir, tantôt à l'un, tantôt à l'autre, pour défrayer les théories dialectiques concernant la définition, la proportion, le syllogisme..., et en général toutes les opérations intellectuelles, qui sont des combinaisons d'idées.

Le métaphysicien discerne dans une action deux relations générales : relation à l'agent dont elle émane, et au patient qui en reçoit l'effet. *Agent* et *patient*, tels sont les corrélatifs sur lesquels il faudra *tenir l'œil fixé*, pour caractériser l'action : on se demandera ce que celui-ci a pu recevoir, ce que celui-là a pu donner. Pour spécialiser le problème, supposons que l'agent soit l'être infini, envisagé dans son rapport avec l'être contingent, qui figure le patient. L'analyse pénétrante de ces termes extrêmes amènera à conclure que l'indigence originelle du second, lui fait une nécessité de tout recevoir, et que la perfection souveraine du premier, le met à même de tout produire.

En fait, les questions relatives aux opérations extérieures de Dieu, création, conservation, concours, providence, se résolvent par des considérations tirées de la puissance de Dieu, et des pauvretés de l'être contingent, qui concluent à la *production totale*. Le philosophe est donc sans cesse ramené à méditer la nature des deux termes.

De même, l'analyse distingue dans la volition deux rapports essentiels, exprimant l'origine et la tendance : l'acte libre suppose un sujet et un objet. Et c'est à ces corrélatifs qu'on reviendra à chaque instant dans l'étude des problèmes de morale générale.

C'est parce que le sujet est doué de liberté, que la volition est imputable : n'est-il pas tout naturel d'attribuer ou d'imputer un acte à sa cause, notamment à la cause libre, qui, étant maîtresse de le poser, a exercé sur sa production une *décisive* influence ? A la même source est rapporté le degré d'énergie avec lequel la volition est accomplie.

Mais il s'agit d'expliquer pourquoi l'acte libre est dit moralement bon ou mauvais, méritoire, obligatoire, licite..., on devra se tourner aussi vers le terme qui comprend l'ensemble des choses susceptibles d'être voulues, plaisir, intérêt, développement de la personnalité humaine, perfection absolue de Dieu, loi divine, loi humaine... ; et à l'une de ces choses ou à d'autres analogues, qui constituent le domaine objectif de la volonté, on demandera l'origine et la raison d'être de ces qualifications. Car, selon l'axiome théologique, le terme spécifie l'opération, *actus spé-*

Dans une récapitulation, il sera expédient de reproduire exactement dans les mêmes termes la division énoncée au début. Elle a été comprise et appliquée : les esprits en sont pénétrés, et l'économie est toujours un avantage, car elle abrège la tâche de l'élève. La différence c'est qu'au début, elle annonçait des problèmes, faisait prévoir des recherches, tandis qu'à la fin, elle résume des conclusions. Ce qu'il faut ajouter, c'est le rappel des solutions obtenues.

*
* *

Cet ensemble de considérations justifie, ce semble, la valeur pédagogique, que nous avons assignée à la division. Mais ici encore, il faut de la mesure, car l'abus est bien près de l'usage.

Abus à éviter.

Certes, une division bien conçue est chose appréciable. Toutefois ce n'est qu'un prélude, ne suppléant en aucune façon les travaux ordinaires exigés par la ré-

cificatur ex termino. L'objet déteint sur la volonté, et la colore de son propre reflet. Elle s'ennoblit ou s'avilit, selon que la chose aimée est noble ou vile : en poursuivant la volupté, elle devient sensuelle et voluptueuse. Dis-moi qui tu hantes ; et je te dirai qui tu es ; hanter le bien est pour l'âme le moyen d'être bonne. Kant a dit dans le même sens : la bonne volonté, c'est la volonté du bien.

Ainsi les caractères de la volition lui viennent de ces sources, objective et subjective, sortes de *voies générales où se canalisent les influences qui l'atteignent*.

Or, c'est une division régulière qui a marqué nettement ces voies et les tient ouvertes sous le regard de l'esprit, pour l'inviter à ne pas les perdre de vue. Un chef d'armée fait surveiller spécialement les grandes voies de la région qu'il occupe, parce qu'il pense qu'alliés ou ennemis, lui arriveront par là. Ainsi le penseur *surveille les courants généraux d'idées* par lesquels passent les indications utiles à la connaissance de la vérité.

solution du problème : observations exactes, interprétation normale de la donnée, examen approfondi des hypothèses, inductions prudentes, déductions régulières... Ce n'est pas tout d'orienter et de récapituler : y attacher une importance exclusive ce serait imiter l'écrivain, qui ne soigne dans un livre que l'introduction et la table des matières. L'adoption d'un tableau synoptique, — lequel, on le sait, se réduit à une suite de divisions hiérarchisées, — comme thème de leçons orales, expose à ce danger, que l'enseignement y contenu ne soit pas suffisamment nourri.

Notons enfin que l'art de diviser est délicat ; et pour y réussir, il faut réunir des qualités assez rares. La simple énumération des opérations impliquées dans une bonne division permet de s'en convaincre. Voici ces opérations : discerner ce que la nature elle-même a séparé dans le tout en question, et ce qu'elle y a groupé (discernement plus malaisé qu'il ne semble de prime abord, et qui exige une étude approfondie de la matière, et quelque dose d'esprit philosophique) ; — tirer ces parties de l'idée du tout, exactement et quant à la nature et quant au nombre ; — montrer qu'elles se dégagent du fond même du sujet, *e visceribus rei*, par une sorte de génération spontanée, écartant tout soupçon de combinaison arbitraire.

Diviser, art délicat.

On sent combien ces difficultés s'aggravent, lorsqu'il s'agit d'une distribution générale des matières, et de la suite entière d'un traité. Les jeunes maîtres feront bien de ne toucher qu'avec réserve au mode d'organisation passé dans l'usage général, et approuvé par nombre de professionnels. Une innovation à portée limitée serait moins périlleuse.

La division prépare l'ordonnance méthodique. Car, en distinguant les éléments d'un tout, elle révèle quelque chose de leur nature ; et le plus souvent cette révélation initiale permet de sérier.

Article II. — *L'ordonnance méthodique.*

Importance.

La méthode prescrit d'aller du connu à l'inconnu. D'après cette loi élémentaire, chaque question doit être mise à la place, qui permettra de la traiter, avec le plus de solidité et de netteté : après les études pouvant lui servir d'introduction, et avant celles qu'elle est à même de préparer. Prématurément posé, un problème devient insoluble. La vérité s'échelonne sur plusieurs plans inégalement distants de l'investigateur ; chaque chose tient de la nature, ou mieux des lois de la pensée, le rang qu'elle doit occuper dans la connaissance humaine ; la mettre ailleurs, c'est la rendre inintelligible.

La liaison est un élément de la science.

La science ne saurait se désintéresser de ces liens rationnels, car elle en vit. Ils jouent entre les questions. ou parties de questions qu'ils rapprochent, un rôle analogue à celui des articulations dans l'être vivant. De même que les articulations de nos organes font partie du corps humain, ainsi les liaisons logiques font partie de la science ; elles ont par elles-mêmes une valeur objective. Elles montrent comment une pensée se continue, se complète, par celle qui la suit. le point d'arrivée de l'une marquant souvent le point de départ de l'autre.

Or, l'ordonnance méthodique est souvent méconnue.

Cas de violation.

Comme spécimen de violation générale, nous citerons l'organisation du *Traité de psychologie* par Zigliara, qui

place l'étude de l'âme humaine, considérée en elle-même, comme substance, avant celle des facultés. En agir ainsi ce n'est pas aller du connu à l'inconnu; c'est aller de ce que l'on ne sait pas du tout à ce que l'on sait à demi.

Applications :

Pour le développement d'une question, la suite des opérations est souvent réglée par la nature même des choses. Voici la plus ordinaire : les notions à utiliser, avec l'état logique ; — ensuite, s'il y a lieu, l'état historique ; — en cet état, le rappel des influences qui éclairent l'origine des divers essais de solution ; pour chaque essai, l'explication de la doctrine par la vie ; et des idées secondaires par l'idée directrice ; — dans l'examen critique, la mise en évidence de la part de vérité, puis celle des insuffisances et des lacunes ; — enfin la résolution du problème, avec preuves régulières.

Générale ;

Nous avons eu plusieurs fois l'occasion de paraphraser ces règles.

Particulières.

Insistons sur quelques cas d'ordonnance méthodique, dont nous n'avons encore guère parlé.

D'abord en ce qui concerne le commentaire des définitions.

En certains manuels de philosophie ou de théologie, la glose suit l'ordre des mots, et non celui des idées. On sait que souvent les deux ordres ne coïncident pas. La preuve en est que les termes d'une phrase peuvent être déplacés, sans que le sens soit modifié, puisqu'il y a dans chaque langue des inversions facultatives. Qu'une même définition soit énoncée en latin et français, la disposition des mots ne sera pas la même. Or, la méthode ne peut être à la merci de ces variations.

Vous avez à éclaircir cette notion de la vertu : une disposition qui facilite la pratique du bien, acquise par des actes antérieurs.

Voici d'abord l'ordre des mots.

1. *Disposition*, terme très général, et qui, mis au premier rang, avant qu'il soit fait mention des choses auxquelles il s'agit de disposer, n'éveille que des idées bien vagues. Le professeur fera de grands efforts pour rendre intelligible un mot, qui offrirait peu de difficulté, s'il venait à la fin de l'explication.

2. *Facilite la pratique du bien.* Cette pratique facilitée se comprend mieux après la pratique initiale dont elle est le renouvellement.

3. *Acquise par des actes antérieurs.* Ces actes devraient figurer en tête du commentaire, parce qu'ils éclairent tout le reste.

Intervertissons les termes, et nous aurons une succession rationnelle.

1. *Actes antérieurs.* Pierre produit un ou deux actes moralement bons, par exemple, des actes de bienfaisance, qui ont coûté à sa nature, dont ils contrarient les tendances égoïstes.

2. *Facilite la pratique du bien.* Le lendemain il les renouvelle avec plus de facilité ; il est moins hésitant, plus généreux.

Pourquoi cette différence? Comment s'explique-t-elle?

3. Elle s'explique par une disposition issue de la première action, et qui favorise les suivantes.

C'est l'ordre génétique des idées, celui selon lequel les idées se suggèrent et s'engendrent.

Autres exemples. Il y a des philosophes qui définissent la passion :

Motus appetitus sensitivi in bonum delectabile phantasia apprehensum, cum aliqua commotione corporali.

Dans cet énoncé, nous trouvons d'abord un mot, peu facile à comprendre : *motus*. Pour l'expliquer, il faudrait écarter l'image du déplacement local, qui vient à l'esprit de la plupart des élèves, lui substituer le passage de la puissance à l'acte, dire ce que l'on entend par puissance et par acte, distinguer plusieurs sortes de puissances... C'est se donner bien du mal pour un mince résultat. Car, ce mot une fois éclairci, à peu près tout reste à faire, le commentaire de la définition en étant bien peu avancé. Pourquoi ? Parce qu'en dépit des lois de la méthode, on a commencé par le moins connu, par une notion que rien n'éclaire, sous prétexte qu'elle était au début de la formule.

Au lieu de l'ordre des mots, suivons celui des idées.

1. L'idée la plus simple est celle du bien délectable, le plaisir : *bonum delectabile*. Elle permet l'introduction immédiate d'exemples appropriés : un écolier mange une sucrerie qu'il trouve fort à son goût ; il boit d'une liqueur qui flatte son palais.

Le plaisir ressenti, sera représenté les jours suivants par l'imagination.

2. *Phantasia apprehensum*. Comment représenté ? Sous une forme plus séduisante, plus alléchante, le rôle de cette faculté étant d'amplifier la réalité.

Qu'en résultera-t-il ?

3. *Motus*. Une tendance à se le procurer de nouveau. L'écolier *désirera* éprouver une seconde fois le plaisir, et d'une manière plus intense, plus prolongée que la première. Or, ce désir, et les affections sensibles qui le précèdent ou le suivent, sont désignés sous le nom de *motus*.

A quelle faculté rapporter ces faits ?

4. A l'appétit. *Appetitus*. Car c'est à l'appétit, faculté du bien, que se rattache toute tendance au bien.

5. Comme il s'agit du bien *délectable*, du plaisir associé aux conditions de la vie animale, c'est l'appétit *sensitif* qui intervient.

Prenons maintenant la notion théologique de la vertu de foi divine :

Virtus supernaturalis disponens mentem ad assentiendum firmiter, propter Divinam auctoritatem, omnibus a Deo revelatis.

Une vertu se caractérise par son acte. Or, il s'agit ici de l'acte de foi, qui est avant tout une adhésion. De là un point de départ.

1. *Assentiendum*. Ce mot signifie l'assentiment intellectuel donné à une chose.

Quelle est la chose à laquelle le croyant donne son assentiment ?

2. Ce sont les vérités révélées par Dieu : *omnibus a Deo revelatis*.

Tel est l'objet de l'adhésion. Comme il n'y a pas d'adhésion sans motif, nous devons le chercher aussitôt.

3. Le motif, c'est l'autorité de Dieu ; *propter Divinam Auctoritatem*.

4. Cette raison d'affirmer excluant tout doute, il en

résulte que l'assentiment intellectuel du chrétien est ferme : *firmiter*.

5. Cet assentiment procède de deux facultés, comprises dans la signification du mot *mentem* : l'intelligence qui le conçoit, et la volonté, qui le commande.

6. Ces facultés y sont disposées par la vertu de foi : *virtus disponens*.

7. Vertu surnaturelle, *supernaturalis*, puisque l'acte auquel elle dispose a ce caractère.

Nous nous bornons à marquer la genèse des concepts, sans y joindre les explications doctrinales appropriées. On conviendra que ces explications, placées par le professeur dans ce cadre rationnel, en deviendraient plus intelligibles.

Quel mal au contraire il faut se donner, si l'on suit l'ordre des mots, pour éclaircir les termes de *virtus*, *supernaturalis* (1), sans avoir rien dit de l'acte de foi ? On est réduit à présenter des considérations abstraites, compliquées, et sans grand profit pour l'auditeur. Effort laborieux et presque stérile, parce que les exigences de la méthode ne sont pas respectées.

L'observation peut être généralisée et appliquée au commentaire d'un texte quelconque, notamment à des thèses un peu complexes dont l'énoncé a besoin d'être clarifié : au lieu de préciser la signification des mots, au fur et à mesure qu'ils se présentent, sans tenir

(1) Il y a des auteurs qui, dans l'explication du mot *supernaturalis*, parlent par anticipation de l'objet et du motif de la foi, dont il n'est fait mention qu'après, dans l'énoncé de la définition : la vertu de foi, disent-ils, est surnaturelle à raison de l'objet et du motif... Qu'entend-on ici par objet et motif ? On ne le sait pas encore. De nouveau, c'est aller du moins connu au plus connu.

compte du *mouvement de la pensée*, le maître prendra soin de la déterminer graduellement, aussi par voie génétique.

Marche analogue pour le développement d'une construction doctrinale. Les affirmations complexes seront réduites en affirmations plus simples que l'on superposera par assises régulières. Au point de départ figurera la proposition foncière, qui sert de support à toute l'économie ; puis les assertions complémentaires, se déroulant sur un plan progressif.

Mais dans une classe, tout n'est pas monologue. Il faut faire une part à l'interrogation. Or, l'interrogation, elle aussi, doit être méthodique, c'est-à-dire ordonnée. Le maître y procédera par demandes courtes, cohérentes, disposées en série graduée, de manière à descendre peu à peu dans les profondeurs du sujet. Il en résulte pour l'élève une leçon de logique. On évitera donc de le porter d'emblée, dès les premiers mots, au point culminant de la difficulté. Le plus souvent il n'aurait rien à répondre, puisqu'on ne lui demande pas ce qu'il en a étudié ; et le seul résultat serait de l'humilier. Si le professeur avait commencé par lui faire réciter ce qu'il sait de la question, l'étudiant le suivrait plus volontiers en des parties plus ardues. — A plus forte raison, y aurait-il des inconvénients à le promener en tous sens, par allées et venues irrégulières, en mêlant les demandes d'une manière fantaisiste et capricieuse.

Le souci constant de la méthode est une qualité précieuse chez l'éducateur. Il fait sentir aux élèves le be-

soin de la continuité. C'est que par elle-même, l'ordonnance appliquée à un programme d'enseignement en lie fortement les parties. Le mode d'unification ainsi obtenu est souvent même le meilleur.

Observons toutefois qu'il n'est pas le seul possible : chemin faisant, dans une leçon, il peut se dégager des rapprochements inattendus. Pour être complet, nous devons étudier *ex professo*, bien que brièvement, cette mise en évidence de l'unité qui est dans les choses.

Article III. — *La mise en évidence de l'unité.*

Sentant combien est délicat le présent sujet, nous avons voulu que le titre lui-même contînt une leçon de sagesse. Nous n'avons pas adopté les mots de réduction à l'unité, d'unification, de systématisation (1), de crainte, — bien à tort sans doute, parce qu'ils ont une signification très légitime, — que des lecteurs inattentifs ne prissent le change, en s'imaginant qu'il s'agit pour l'esprit de créer un degré d'analogie, qui n'existerait pas dans les choses. Ecartons toute idée de création artificielle : ce que nous avons en vue, c'est la simple manifestation d'un caractère inhérent à la réalité.

Unité dans la nature.

Au vrai, s'il est un principe bien établi, c'est que l'unité est dans les choses. Le petit nombre des causes, le grand nombre des effets ; quelques types, répétés sous des formes indéfiniment variées, tel est le spectacle que présente la nature.

(1) Si ces mots reviennent sous notre plume dans le cours de ce livre, ils n'auront d'autre signification que celle d'une mise en évidence de l'unité qui est dans les choses.

Dans la science

Or, la science est la reproduction de la réalité dans la pensée humaine. Le connaissable doit s'y projeter tel quel, avec le mélange d'*unité* et de *diversité* qu'il présente ; et la fidélité requiert que l'une et l'autre soient rendues bien apparentes. Quand deux pensées ont une partie commune, il faut le faire remarquer. Si la nature est économe de principes et de causes, l'esprit, qui la réflète, le sera aussi ; et il adoptera pour son propre compte cette loi de parcimonie, qu'il a trouvée dans son propre objet. « La loi d'économie ou de parcimonie, dit excellemment M. Rabier, prescrit de ne jamais multiplier sans nécessité dans ses explications, les lois, les causes, les facultés, les êtres, les principes : *non sunt entia multiplicanda sine necessitate*..... (Par exemple) il est illogique d'admettre une faculté spéciale du langage, si l'on peut expliquer le langage par les facultés que tout le monde reconnaît (1). »

Avantages de la synthèse.

Il en résulte des avantages marqués. D'abord, celui que nous venons de mentionner, un degré plus parfait de conformité avec la réalité, qui est une, puisque l'on traduit dans les idées et le langage ce qui est dans les choses.

En second lieu, une plus grande *solidité* doctrinale. Car, si l'union fait la force, l'incohérence fait la faiblesse. Quand un traité est mal lié, on peut toujours craindre de voir surgir un désaccord, jusque-là inaperçu, entre les parties que l'on a négligé de rapprocher. La coordination écarte cette crainte, et elle ajoute à la consistance de l'œuvre intellectuelle. Car en s'unissant, les idées s'entrelacent, et forment un tissu infrangible :

(1) *Psych.*, p. 362.

l'une est un antécédent qui prédétermine ; l'autre, un conséquent, qui présuppose. De là résulte une solidarité qui met l'esprit dans l'alternative d'accepter les choses ainsi jointes, ou de les rejeter simultanément.

Aussi saint Thomas donne-t-il pour mesure de la valeur des intelligences, la puissance de compréhension, au sens philosophique du mot. Dieu n'a qu'une idée, celle de son essence, au sein de laquelle il voit les possibilités éternelles, et les contingentes réalités. Au dessous de Dieu, dans un ordre décroissant de concentration intellectuelle, viennent les purs esprits, puis les hommes de génie, et au dernier degré de l'échelle, le vulgaire et l'enfant. Telle est, en substance (1), la pensée du saint docteur.

L'histoire de la philosophie la confirme. Elle montre que, les œuvres des initiateurs sont généralement alimentées par une pensée d'une fécondité jusqu'alors inaperçue. Le rôle de cette pensée est comparable à celui du principe vital dans la plante, à la première phase de sa formation. La nature ne crée pas la plante à l'état adulte, mais à l'état de germe. Or, le germe est peu de chose, si on le considère en regard de l'organisme développé. Toutefois, il en contient toutes les richesses, puisqu'il possède une force plastique,

(1) *Oportet quod ea quæ Deus cognoscit per unum, inferiores intellectus cognoscant per multa, et tanto amplius per plura, quanto amplius intellectus inferior fuerit. Sic igitur, quanto angelus fuerit superior, tanto per pauciores species universitatem intelligibilium apprehendere poterit ; et ideo oportet quod ejus formæ sint universaliores, quasi ad plura se extendentes unaquæque earum. Et de hoc aliqualiter exemplum nobis percipi potest. Sunt enim quidam, qui veritatem intelligibilium capere non possunt, nisi eis particulatim per singula explicetur : alii vero, qui sunt fortioris intellectus, ex paucis multa capere possunt* (1).

(1) I p., q. §§, art. 2.

virtus formativa, propre à le construire cellule par cellule. Ainsi l'idée mère d'un traité paraît peu de chose ; et son énoncé tient en quelques lignes. Ce qui en fait le prix, c'est qu'elle récèle aussi une vertu secrète, propre à l'engendrer, ce traité n'étant le plus souvent que l'explication progressive de son contenu.

Ces notions tendent à présenter l'enseignement sous l'un de ses plus brillants aspects. Ainsi envisagé, il aurait pour effet de déposer dans les esprits le germe de conceptions à grande portée, d'y allumer de petits foyers d'initiative intellectuelle.

*
* *

Théoriquement, ces considérations sont justes. Mais s'il s'agit de la pratique de l'enseignement, elles nécessitent des réserves.

C'est un bel idéal, mais combien difficile à réaliser ! Les esprits d'élite eux-mêmes n'en approchent pas sans péril. Aussi ne faut-il *pas y pousser trop vivement les professeurs qui débutent*. Rien de plus séduisant qu'une puissante synthèse. *Mais la voie qui y mène, est semée d'écueils :* qui généralise indument, multiplie étrangement l'erreur ; et c'est le plus souvent sans remède. Qui se préoccupe avant tout des analogies, fermera les yeux sur des différences essentielles, et réduira à l'unité des choses qu'il faudrait tenir pour irréductibles. C'est ainsi que ramener la volition au simple désir, lequel de sa nature est nécessaire et fatal, c'est par le seul fait s'interdire de poser la question de l'existence du libre arbitre : il a suffi d'une assimilation exagérée, pour évincer de la psychologie l'idée de liberté.

Il est donc expédient de prêcher la prudence aux jeunes maîtres, et de les retenir sur la pente.

L'abus étant près de l'usage, n'appliquons le procédé qu'à bon escient. Pratiquons ici plus qu'ailleurs l'humilité intellectuelle. Acceptons l'une des systématisations les plus communément reçues, surtout pendant les premières années de notre enseignement. Si nous avons à commenter un manuel dont l'organisation semble peu régulière, comme il y aurait beaucoup d'inconvénients à bouleverser l'ordre accepté, le plus simple est de le respecter.

Mesure.

Faut-il donc rayer la règle exprimée par le titre même du présent article : la mise en évidence de l'unité qui est dans les choses ; ou ne laisser à cette règle qu'une valeur spéculative, et un rôle en quelque sorte *décoratif*? Nullement, il faut maintenir son caractère pratique ; mais en reconnaissant qu'elle admet des applications à doses variables, et n'est pas de celles qui se traduisent par *tout ou rien*. Vous ne pouvez de votre cru fournir une conception continue, enveloppant un vaste programme ; vous croyez même qu'il est périlleux de la chercher. Le problème est divisible ; *les centres secondaires* ont aussi leur importance. Montrez l'unité des idées là où vous la saisissez le mieux, en tel chapitre, tel article...

Prenons l'emploi du procédé à son degré le plus simple. Vous avez à traiter une question philosophique, contenue en 3 ou 4 pages du manuel. En préparant la classe, vous remarquez quelques lignes du texte, plus suggestives, qui jettent une assez grande lumière sur la matière. Vous devez les signaler dès le début avec insistance, en donner aux élèves la parfaite intelligence, puis en user pour éclaircir la question.

Il faut imiter le maître de maison, qui, menant un étranger dans un appartement obscur pour lui en faire apprécier les meubles, s'enquiert tout d'abord d'un petit meuble, propre à faciliter singulièrement sa tâche. Ce petit meuble est la bougie. Il l'allume et la place en face de chaque objet à considérer. Ainsi, allumée au seuil d'un chapitre, l'idée directrice projette sa clarté sur toute la suite. Le guide dont nous parlons serait bien mal avisé, s'il ne songeait avant tout au moyen de faire la lumière. De même, inintelligent serait le procédé du maître, qui n'essaierait pas de démêler dans un groupe d'idées, celle qui émerge et peut éclairer tout le reste.

Procédé à suivre.

En parlant de la division, nous avons fait observer qu'il fallait dire *une seule fois chaque chose, et la dire à fond*. Nous devons ajouter ici, qu'une pensée ainsi bien conçue, ne devra pas être présentée sous une forme différente, pour satisfaire je ne sais quel besoin imaginaire de variété, lorsque le contexte en exigera le retour. Il ne faut pas craindre de la reproduire à peu près de la même manière. L'élève, l'ayant comprise, la reconnaît sans peine. Et il en résulte double bénéfice : d'abord, économie d'effort intellectuel ; puis découverte de caractères communs à deux objets que l'on aurait pu croire entièrement différents.

Du reste, le profit est marqué par un vif sentiment de satisfaction « Le premier sentiment qui se rattache au travail de généralisation des faits, et qui sert à alléger le fardeau imposé à l'esprit, est le *plaisir causé par la découverte de l'identité dans la diversité*, plaisir dont le charme magique a été senti de tout temps par ceux qui cherchent la vérité.

« Au sentiment de surprise agréable que donne la dé-

couverte d'une ressemblance entre des objets, qui semblaient tout à fait différents, se joint un autre sentiment non moins agréable, celui de la délivrance d'un fardeau intellectuel (1). »

C'est là proprement, ce que nous avons appelé la mise en évidence de l'unité qui est dans les choses. On l'opère, en *soulignant la réapparition d'une pensée* déjà exposée ; en faisant remarquer que telle doctrine ou fragment de doctrine a figuré dans l'étude des questions antérieures. La chose qui réapparaît, ramène à l'unité les combinaisons dont elle fait partie.

Ces rapports affectent les formes les plus variées ; et aucune énumération ne les épuise. Personne ne songera qu'on puisse en dresser la liste. C'est uniquement en guise de spécimens, que nous mentionnons les suivants.

Souvent des causes tenues pour irréductibles, ne sont qu'un seul et même agent, produisant des effets divers. Ainsi un être peut exister en deux états, affecter des relations multiples...

Applications.

Après avoir analysé deux choses, si vous avez à les comparer, faites remarquer que les éléments détachés par l'analyse, jouent un double rôle : dans la notion, ils *constituent* ces choses ; dans la comparaison, ils les *rapprochent* ou les *distinguent*. Le procédé à suivre est d'énumérer les caractères des deux objets, pour les mettre en parallèle, et les opposer un à un.

C'est le chef de division qui rattache les espèces au genre. Or, ce chef est un *même élément* que l'on considère *en deux états : propriété indéterminée dans le*

(1) Bain, *La science et l'Education*, p. 63.

genre, il se détermine et se différencie dans les espèces. L'homme est doué d'intelligence et de volonté : il a un corps étendu et coloré... : autant d'attributs communs à tous les êtres humains. Ils font partie essentielle du genre. Chacun d'eux peut être pris comme chef de division, et fonder en se diversifiant des classes distinctes. Selon que l'intelligence sera cultivée ou sans culture, nous aurons la classe des gens instruits, et celle des ignorants. De même, la volonté, suivant qu'elle apparaîtra droite ou perverse, fera les bons ou les méchants. La taille, en se différenciant, distingue les grands et les petits. La couleur n'a qu'à se modifier pour partager les hommes en blancs, noirs, rouges et jaunes.

Autre type de liaison facile. Un rapport de conséquent à antécédent étant donné, s'il y a lieu d'établir les trois cas de présence, absence et variation, le professeur ramènera ces cas à l'unité, en disant qu'il s'agit toujours du même antécédent et du même conséquent. Les termes ne varient pas ; seul le mode de relation change.

Par exemple, nous savons que dans l'agent libre c'est la connaissance qui fonde la responsabilité ; — le manque total de connaissance qui la supprime ; — et que ses degrés la font progresser.

Pareillement, nous avons déjà noté en cet ouvrage (p. 24) que la présence de la donnée rend le problème soluble ; — son absence, insoluble : — ses variations en quantité, plus ou moins facile à résoudre ; — enfin que les variations en qualité, rendent la solution plus ou moins sûre (1).

(1) Autre application tirée de l'intensité du phénomène psychique :

Un même principe commande des applications en apparence assez divergentes, et qu'il y a intérêt à solidariser. Faites remarquer la communauté d'origine.

C'est du même principe que naissent nos obligations religieuses, et nos obligations sociales, savoir que nous devons respecter et aimer les personnes avec lesquelles nous sommes en rapport. Dieu est un être personnel, avec qui nous avons les relations les plus essentielles, plus étroites que celles de l'enfant avec son père. En effet, par le fait seul de notre existence, nous sommes placés sous sa dépendance immédiate : nous aurions pu naître d'un autre père et d'une autre mère ; mais non tenir l'être d'un autre créateur. Il s'ensuit qu'une même loi générale fonde la morale sociale et la religion, celle-ci d'une façon plus stricte. De là une solidarité qui a sa valeur (1). Elle peut servir de base dogmatique à une étude sociale et historique sur l'union étroite qui doit exister entre la religion et la morale.

1. Cette intensité le rend conscient ;

2. Le défaut d'intensité le rend inconscient ;

3. Les degrés d'intensité le rendent plus ou moins conscient.

Et comme la mémoire est une « conscience continue » :

4. L'intensité d'un phénomène psychique le rend susceptible de réviviscence ;

5. Le défaut d'intensité le rend inapte à revivre ;

6. Les degrés d'intensité le rendent plus ou moins apte.

(1) Dans le traité des *Actes humains*, le théologien énonce les conditions de légitimité requises pour le volontaire indirect. Parmi les conditions énumérées, il en est qui se rapportent à l'acte moral envisagé de la manière la plus générale, partant à tout acte moral, savoir la prévision des mauvais effets et la possession de la liberté. Il convient de le dire brièvement, pour alléger l'effort de l'élève, en lui faisant sentir que l'on énonce une idée souvent rappelée, qui n'a plus de difficulté pour lui.

D'autres conditions visent le volontaire direct, sur lequel se greffe l'indirect, et qui a pour objet ce que l'on veut comme fin ou comme

En terminant, nous rappellerons que la meilleure mise en évidence de l'unité est due à une division régulière.

Ce qui le prouve, c'est que le tableau synoptique, suite de divisions hiérarchisées, constitue une synthèse proprement dite. Pour s'en rendre compte, il suffit de le parcourir par voie régressive, en allant des détails aux sous-divisions (1) infimes qui les assemblent, et puis de proche en proche aux sections principales.

moyen. Ce sont les suivantes : *que la fin soit bonne ; le moyen bon ou tout au moins indifférent ;* et que l'effet bon ne procède pas de l'agent par l'*intermédiaire de l'effet mauvais*, car en ce cas *cet effet mauvais servirait de moyen*, ce qui implique la violation de la règle précédente. Au lieu d'annoncer trois nouvelles règles, il serait plus simple de dire aux « élèves : l'action doit être d'abord constituée normalement sous *le rapport du volontaire direct*. Vous connaissez les conditions requises à cette fin. Je les rappelle en les appliquant au cas présent. » Les auditeurs sont soulagés, en voyant que l'on met en œuvre une chose déjà comprise : il y a pour eux économie d'effort intellectuel, et mise en évidence de l'unité qui est dans les choses.

Après ces défalcations, on arrive à l'énoncé des conditions qui sont propres au volontaire indirect : la compensation de l'effet mauvais qui est seulement permis, par l'effet bon, lequel est voulu en lui-même. L'auditeur libre d'esprit, et maître de son attention, la concentre tout entière sur le point indiqué. Il s'agit d'un acte à double effet, à la fois *bienfaisant* et *malfaisant*. Décomposons les mots. Nous y trouvons deux choses : d'abord le bien et le mal produits, que l'on envisagera en eux-mêmes, dans leur importance, leur gravité, leur étendue, l'obligation plus ou moins stricte dont ils sont l'objet, etc.. , — en second lieu la relation d'efficience, c'est-à-dire le degré d'influence, très prochaine, prochaine, éloignée, très éloignée, exercée sur la production soit de l'un soit de l'autre. Pour apprécier la compensation, il faut tenir compte à la fois, des produits et de l'influence productrice Un acte à double effet devient légitime, lorsqu'à prendre les deux choses, termes et relations, choses faites et degrés d'influence, le côté du bien égale au moins celui du mal, et que la *bienfaisance voulue* compense la *malfaisance permise.*

(1) Nous savons déjà que le titre de chaque subdivision fournit un sujet à qualifier pour les propositions qui y sont groupées.

comme dans un arbre l'œil va des feuilles aux ramuscules, aux branches et à la tige. Car on a déjà vu que prise au sens progressif, la division sépare et multiplie ; tandis qu'au sens régressif, elle groupe.

Ces exemples suffisent à commenter la notion proposée.

Nous arrivons au terme de ce chapitre. La synthèse couronnant une œuvre intellectuelle, nous sommes en droit de regarder la mise en évidence de l'unité comme la dernière tâche du savant.

Le lecteur connaît maintenant la série des opérations requises : soit pour l'exactitude de l'enseignement, s'il s'agit d'une question considérée isolément ; soit pour la régularité de l'organisation, s'il s'agit d'un ensemble.

Telles sont les conditions de validité.

Ce sont les plus fondamentales ; mais ce ne sont pas les seules.

CHAPITRE III

QUALITÉS OBJECTIVES COMPLÉMENTAIRES DE LA VALIDITÉ

ARTICLE 1. — *Nature de ces qualités.*

Toute opération intellectuelle est formée de pensées.

Or, une pensée, — même exacte ou validement constituée, — peut être : plus ou moins *compréhensive*, ou riche d'éléments, dans les limites d'un sujet (1) donné ; — plus ou moins *distincte*, en ce sens que ses éléments peuvent se détacher l'un de l'autre, avec une netteté variable d'esprit à esprit ; — plus ou moins *précise*, ou tranchée des idées avoisinantes avec lesquelles on serait exposé à la mêler ; — enfin, plus ou moins bien *ordonnée* (2).

Or, en ces qualités, le *degré* importe beaucoup à la pédagogie.

1. — Richesse de compréhension.

Pour donner aux élèves des idées bien déterminées,

(1) Il est clair en effet que le développement de la compréhension d'une pensée doit varier avec l'emploi qu'on en fait, avec la question posée.

(2) Nous mentionnons l'ordonnance dans cette énumération. Mais nous n'en traiterons pas de nouveau spécialement.

il faut les avoir soi-même. Le professeur redoutera les concepts flottants, vagues, mal dessinés, lors même que leur exactitude ne serait pas en cause ; et, le cas échéant, il prendra soin d'en combler les vides. Ce faisant, il ajoutera à leur valeur *objective*, les rendra plus conformes à l'objet représenté.

S'il décrit un fait, que ce soit de la manière la plus circonstanciée, eu égard au cadre dans lequel ce fait doit entrer. Pour un phénomène physique, dont on désire déterminer la loi, il notera tous les détails significatifs, mentionnera tous les facteurs qui ont concouru à le produire, en essayant de définir la part qui revient à chacun, le temps, le lieu... « Autant que possible, dit M. Rabier, il ne faut pas se contenter de savoir que les choses sont, mais il faut savoir en *quelle quantité elles sont*. L'appréciation rigoureuse des *quantités de temps, d'espace, de poids, ou de toute autre, est le plus puissant levier, le nerf de la science* (1). »

« En effet, ajoute Herschel, le caractère des premières lois de la nature, c'est de prendre la forme d'un rapport de quantités précises. Ainsi la loi de la gravitation n'exprime pas simplement le fait général de l'attraction, ni seulement ce vague énoncé, que l'action de cette force décroît quand la distance augmente ; mais elle fixe exactement le *rapport numérique dans lequel elle décroît* (2). »

De même, pour un événement historique on dégagera des documents qui font foi, les particularités

(1) *Logique*, p. 105, 106.

(2) *Discours sur l'état de la philosophie naturelle*, trad. franç., p. 127.

propres à le bien individualiser, à lui donner une physionomie nettement accusée.

Autres applications. Vous avez à établir, par voie de critique interne, la provenance d'un ouvrage. On sait que l'argument tire sa force de la multiplication des indices : locutions, choix des images, comparaisons, allusions au milieu physique ou social, préjugés, aspitions... La preuve sera, toutes choses égales d'ailleurs, d'autant plus décisive qu'elle s'appuiera sur une plus large accumulation d'infiniment petits, autrement dit, qu'elle sera plus compréhensive.

Un historien de la philosophie ne doit pas procéder en ses analyses d'une façon brève, sommaire et simpliste, qui réduise à quelques affirmations incolores, la doctrine d'un auteur. Pour la traduire fidèlement, il la prendra avec sa complexité, et joindra aux grandes lignes toutes les déterminations propres à la nuancer.

Riche en compréhension, la conception doit être, de plus, distincte.

II. — Conception distincte.

Nous avons déjà défini l'idée confuse : celle dont les éléments s'entremêlent et se voilent, partant ne se détachent pas nettement.

Confusion de nos idées.

Or, la confusion n'est que trop fréquente, et cela en tout ordre de connaissances.

Il est d'expérience que deux représentations simultanées, s'adressant au même sens, s'obscurcissent mutuellement. L'oreille a plus de peine à discerner le timbre de deux voix chantant à l'unisson. Le goût perçoit moins

bien le fumet de deux vins mélangés. Deux parfums, qui arrivent en même temps à l'odorat, se discernent moins aisément.

Ce qui est vrai des sensations, l'est des idées et des termes qui les enveloppent : *blanc* signifie substance blanche ; *dur*, substance dure ; *le souvenir* implique une connaissance acquise, conservée, reproduite, reconnue ; *l'imitation* suppose une chose imitée, une chose qui imite, et le rapport de conformité. — *La proposition générale* englobe des propositions particulières. Quand je dis : *tout homme est doué de raison*, les mots tout homme comprennent même tel idiot de naissance, qui n'a jamais fait de la raison un usage normal : l'affirmation spéciale est enclavée dans l'universelle. Or, il est clair qu'elle n'y est pas avec ce qu'elle a de distinctif, savoir la notion d'idiot. Aussi le jeune étudiant de philosophie, qui ne fera pas difficulté d'accorder la majeure, hésitera un instant devant la conclusion.

La théologie enseigne que Marie a toujours été exempte de péché. Cette thèse peut se détailler ainsi : exemption du péché actuel, mortel ou véniel, et de la *faute originelle*. Le privilège de l'immaculée conception est donc contenu dans la proposition dogmatique ; mais il n'y est pas en termes exprès.

La confusion est un mal. Quel sera le remède ? Le remède sera l'analyse qui *rend l'idée, de confuse, distincte*.

Remède. L'analyse.

De là découle cette règle importante : *analyser le composé pour « expliciter » les composants*.

C'est expliciter les composants, que d'inviter deux hommes chantant à l'unisson, à chanter l'un après l'autre, afin de mieux distinguer le timbre de chaque

voix ; ou bien encore goûter séparément deux vins, qu'on avait d'abord bus mélangés, pour mieux juger de leur bouquet.

Désireux de se faire entendre dans un vaste vaisseau, l'orateur détache les mots, accentue les syllabes. Or, accentuer une syllabe, c'est en quelque façon l'expliciter, lui donner le plus possible son être particulier, le son qui la représente. Ce que l'organe vocal fait sur les syllabes, nous devons le faire sur chaque parcelle de la pensée, qu'il est avantageux de dégager. Nous la tirons alors de l'état intellectuel complexe où elle est peu apparente, pour la faire saillir avec sa forme propre.

Cette loi (1) est l'une des plus essentielles de l'en-

(1) Nous n'ignorons pas les difficultés soulevées, par MM. Bergson, et Le Roy, contre l'analyse. Ce n'est pas le lieu de les discuter. Nous nous contenterons de quelques observations.

1° Toute langue implique l'analyse de la pensée. Or, le langage, parlé ou écrit, est l'instrument à peu près exclusif de l'enseignement. D'où il suit que le rôle pédagogique de l'analyse échappe à toute contestation. Cela suffit au but que nous poursuivons en ce moment.

M. Le Roy le reconnaît lui-même. « On peut s'en contenter (des opérations qui impliquent l'analyse), si l'on se borne à être conservateur, à garder le dépôt de la tradition, à communiquer la vérité conquise, à poursuivre les conséquences dialectiques des principes établis. C'est *proprement le point de vue du professeur* 'La *logique suffit alors, cette logique discursive*, qui n'est qu'une rhétorique spéciale, *la rhétorique de l'exposition et de l'enseignement.* » (*Revue de Métaphysique et de Morale*, 1901, *Sur la nouvelle philosophie*, p. 304).

Du reste, pas plus que nous, cela va de soi, les philosophes de la nouvelle école ne sauraient s'en passer. Ce serait se placer en dehors des conditions de la pensée humaine... « La philosophie anti-intellectualiste, en récusant l'analyse et le discours, se condamne par cela même à être *intransmissible*, c'est une philosophie essentiellement *interne*... Elle épuise sa puissance dans une négation et un cri d'enthousiasme. Cette négation et ce cri, chaque auteur peut les répéter en variant la forme, mais sans y rien ajouter... » (Poincaré, *La valeur de la science*, p. 215, 216).

2° Quant à la valeur de l'analyse, envisagée sous le rapport de l'exac-

seignement : en entrant à l'école, l'enfant épèle, ce qui est une manière d'analyser ; plus tard, il passe à l'analyse grammaticale, logique, littéraire, philologique. Dans l'étude des sciences, il devra démêler les circonstances d'un phénomène physique, résoudre une combinaison chimique en ses éléments, disséquer un tissu organique pour en expliciter les plus menues parties. Etudiant de philosophie, il décomposera les faits complexes en faits irréductibles ; puis en chaque fait estimé irrréductible il cherchera les caractères, les conditions, les résultats. Applications.

Sous toutes ses variétés, l'analyse est d'une importance de premier ordre. Elle offre une grande valeur éducative ; et le professeur y ramènera sans cesse ses élèves, leur faisant remarquer (1) que le *joint des idées*

titude, il est, ce semble, aisé de l'établir. Nous la considérerons sous la forme qui fait le plus de difficulté, celle de l'*abstraction*.

La notion *abstraite* ne saurait fausser la connaissance du concret.

D'abord, parce qu'elle n'y introduit aucun élément étranger, étant elle-même obtenue par appauvrissement ou réduction.

Elle ne l'altère pas davantage par retranchement, bien qu'elle l'exprime seulement en partie. A ce sujet saint Thomas dit excellemment : *Si Socrates sit musicus et albus, possumus dicere albedinem, nihil de musico intelligendo* (Libr. III, *de Anima*, lect. 12). En déclarant que Socrate est blanc, je ne dis pas qu'il est musicien ; je ne le nie pas non plus ; je ne m'occupe pas de cette deuxième qualité, j'en fais abstraction. Or, il n'y a erreur que pour qui affirme ou nie.... *Abstrahit intellectus, non quidem intelligens ea esse separata, sed separatim, vel seorsim ea intelligens* (*Ibidem*).

Voir Albert, *Psych. Thomiste*, p. 203-208 ; — *Etudes religieuses ; de Tonquédec*, 20 mai, p. 438, 439 ; et 441.

(1) La plupart des grandes inventions scientifiques sont le fruit de l'analyse, bien plus d'une analyse quelque peu subtile. Elles ont été amenées par le discernement d'une ressemblance délicate, imperceptible au vulgaire, masquée par des différences saillantes qui semblaient écarter toute possibilité de rapprochement : Newton vit dans la chûte d'une pomme, la première application de la loi de l'attraction universelle : Papin découvrit dans la force expansive de la vapeur, un agent utili-

tient souvent à une parcelle fort peu apparente de leur contenu, et qu'il faut en fouiller la compréhension si l'on veut trouver les côtés par lesquels elles s'ajustent.

Rôle éducatif.

C'est parce que cette règle est trop négligée, que tant d'écrits philosophiques sont d'une lecture laborieuse, et ne laissent que des notions confuses : accumulation de termes abstraits, jamais définis ni analysés et pris quelquefois en des sens différents ; affirmations flottantes et vaporeuses : conceptions touffues qui font redouter des surprises. En sentira le danger, quiconque sait combien le maniement des idées est délicat, et ce que l'insertion ou le retranchement d'un mot en apparence inoffensif entraîne de conséquences ; en d'autres termes, combien il faut y regarder de près, lorsqu'on est soucieux de penser juste.

Rendre l'idée aussi riche de compréhension que le comporte son présent emploi, et expliciter ses éléments, c'est tout ce qu'on peut faire sur son contenu ; c'est dire, autant que possible, ce qu'elle est.

Lorsque besoin sera, on pourra marquer aussi ce qu'elle n'est pas, préciser par élimination.

III. — Préciser par élimination.

Applications.

Ce procédé admet les applications les plus variées. D'abord, dans nos relations ordinaires, lorsque

sable pour la traction, la locomotion ; Franklin trouva dans l'étincelle électrique et le petit bruit sec qui l'accompagne, l'explication de la décharge de la foudre. Quelle puissance de décomposition ne fallut-il pas à ces initiateurs pour *expliciter* le rapport, voilé sous de grossières apparences, qui contenait en germe des conceptions à si larges portées ? (V. Bain, *Les sens et l'intelligence*, p. 482 et suiv.).

nous voulons parler avec discrétion, sur le compte du prochain. En ce cas, on dira, par exemple : je ne blâme pas l'*intention* de cet homme qui a pu être bonne, mais je crois son action mauvaise ; — je ne prétends pas que vous soyez menteur d'habitude, voleur de profession ; mais seulement que cette parole est un mensonge, que cette appropriation est un vol ; — vous n'avez pas violé la justice en refusant cette aumône, mais vous avez violé la charité.

En matière doctrinale, nous pouvons faire quelque chose d'analogue.

Un terme présente plusieurs significations ; on écartera celles qui n'ont pas trait au sujet. Dans les préliminaires à une étude sur le libre arbitre, le psychologue dira : nous désignons ici par le mot *liberté*, non la liberté purement physique, qui nous est commune avec les animaux vivant en pleine nature, — ni la liberté civile ; — ni la liberté politique, — mais seulement le pouvoir de choisir.

Avez-vous à faire voir en quoi deux choses se ressemblent ? Vous limiterez la ressemblance, en notant où elles commencent à différer.

Dans l'appréciation d'une qualité ou l'évaluation d'une quantité, vous indiquez ce qui est au dessous, ou au-dessus, ce qui est plus petit ou plus grand.

Une affirmation se restreint par l'énoncé des exceptions qu'elle admet.

Dans les choses de conséquence il faut contrôler soigneusement les phrases qui prêtent à l'équivoque, et annuler les versions inexactes. C'est ainsi que la définition de la substance par Descartes est susceptible de deux interprétations, l'une très plausible et tradition-

nelle; l'autre panthéiste, que Spinoza a prise comme base de son système.

Le préjugé vulgaire, que le *miracle serait un effet sans cause*, peut être conçu en deux sens : le miracle serait un effet sans *aucune* cause *absolument*, visible ou invisible, finie ou infinie ; — ou bien, il aurait une cause, autre que les agents dont la science expérimentale étudie les manifestations. La résurrection de Lazare, par exemple, ne peut être attribuée à une force purement naturelle ; elle est due à l'intervention de la puissance divine.

Quelquefois l'élimination est précédée d'une division qui, signalant les divers aspects d'un sujet, permet de retenir celui qui seul répond aux conditions du problème, et d'écarter les autres comme étrangers.

En ce cas, lors même que le professeur n'aurait à développer qu'un seul de ces aspects, pour les questions importantes il sera expédient de les présenter tous dans une vue d'ensemble, de manière à laisser au cadre son ampleur naturelle (1). Notre esprit aime les divisions normales, qui mettent à découvert toutes les faces d'une chose, donnent à la pensée de la perspective, et étendent son horizon. A temps, le maître fera les réductions voulues. Mais on lui saura gré d'avoir un instant déroulé le plan d'une organisation plus large dans lequel se situe l'objet de son enseignement.

Notons enfin que ce mode d'annulation peut être employé, non plus pour préciser, — la pensée étant suffisamment claire — mais seulement par manière

(1) Quand on enseigne les éléments, il faut prévoir une étude plus développée, pour l'élite de ses élèves, et lui ménager de l'espace dans le cadre que l'on trace, disposer des pierres d'attente en vue de constructions ultérieures.

d'insistance, afin d'inculquer une idée que l'auditeur pourrait perdre de vue, et qu'il importe de mettre en relief : nous allons traiter de l'origine de nos concepts ; je dis origine, et *je ne dis pas* différence qui existe entre l'image et le concept, rapport avec le langage, objectivité...

Cette insistance a sa raison d'être au cours d'une leçon, pour tous les points délicats. Elle est surtout de mise au début d'une étude ardue, comme on l'a fait observer, pour le maintien de l'orientation.

Le respect des *limites* de la pensée développe une qualité précieuse entre toutes, la *mesure*. L'éducation prendra soin de la cultiver : il prémunira les étudiants contre deux influences de caractère fort différentes, l'une toute spéculative, tenant à « la prédominance excessive des idées directrices », qui produit « les généralisateurs intempérants » ; l'autre sociale, ayant pour effet de nous aveugler sur le mérite respectif des hommes et des partis. En ce siècle de luttes violentes, de journalisme, l'individu engagé dans la mêlée prête toutes les qualités à ses amis, tous les torts à ses ennemis : affirmation ou négation, sa pensée tend à l'absolu. Pour résister à ces tendances outrancières, il convient d'avoir le souci constant de la limite, et de se demander souvent : en quel sens, et jusqu'à quel degré telle chose est-elle admissible ? où commencerait l'exagération ? Rien ne contribue à former des esprits judicieux, autant que la vigilance à bannir de ses manières de voir, toute inexactitude. Rôle éducatif.

En résumé, que nos idées soient pleines, distinctes, franchement détachées des avoisinantes, et l'opération intellectuelle (de par ailleurs régulière) acquerra toute la

valeur objective dont elle semble susceptible ; elle reproduira la matière à enseigner aussi parfaitement que nos ressources mentales le permettent.

Or, cette reproduction peut se faire sous plusieurs formes.

Ici vient naturellement à l'esprit une discipline, suivie dans les Ecoles du Moyen Age, et dite de ce nom *scolastique*, qui offre des avantages semblables à ceux que nous indiquions tout à l'heure.

Elle a rendu des services réels, aujourd'hui peu appréciés. Elle pourrait les renouveler. Aussi, dans une étude sur la méthode d'enseignement, paraît-il tout naturel d'en faire connaître le fonctionnement (1).

Article II. — *Discipline scolastique.*

Ce qu'elle n'est pas.

Disons tout d'abord qu'il faut distinguer entre les doctrines issues de l'Ecole, et sa méthode. Il y a des hommes qui les solidarisent trop étroitement. Il leur est impossible de concevoir les solutions thomistes, sous un langage moderne. Cependant les deux choses ne sont pas absolument liées : rien n'empêche de penser avec saint Thomas, tout en imitant la manière d'écrire de Malebranche. De même, rien ne s'oppose

(1) Loin de nous du reste la pensée d'y attacher une importance exclusive. Le procédé littéraire garde tous ses droits. Avec sa liberté d'allure il se plie aux indications que nous venons de tracer : il traduit très fidèlement tout ce qu'il y a de richesse compréhensive, de clarté analytique, de précision en nos concepts. Seul il donne de l'agrément et de l'éclat à l'exposé qu'on en fait. Mais, pour le bien manier, il faut avoir une certaine maîtrise intellectuelle. Or, précisément la discipline scolastique, adoptée temporairement comme moyen de formation, développe cette maîtrise.

à ce que telle théorie, de provenance cartésienne, sans aucun lien de parenté avec celles d'Aristote, soit présentée sous un appareil didactique, que les fervents de l'Ecole ne désavoueraient pas. Au point de vue du mode d'exposition, il y a peu de différence à faire entre nos manuels de philosophie thomiste, et d'autres traités classiques, d'inspiration tout opposée, ceux, par exemple, qui ont reproduit les doctrines cartésiennes.

La discipline scolastique est donc une méthode ; le mot d'ailleurs le dit.

*
* *

Ce qu'elle est.

Quelle méthode ? Serait-elle un de ces procédés spéciaux, scientifiquement définis ou classés par les logiciens, tels que l'analyse, la synthèse, l'induction expérimentale, ou la critique historique ? Nullement. C'est plutôt une *manière particulière, plus rigide et plus stricte, d'appliquer les règles générales de la dialectique*. Certains auteurs l'ont identifiée avec le syllogisme. Cette conception est trop étroite ; elle donne néanmoins lieu de penser que le syllogisme en représente l'un des principaux éléments.

C'est de ce mode de raisonnement que nous tirerons la première indication.

En effet, que nous disent les dialecticiens à son sujet? Qu'il est le type le plus pur du raisonnement, sa forme la plus complète, la plus simple, et la plus régulière :

La plus *complète*, puisqu'il en comprend toutes les parties essentielles, savoir les prémisses, majeure et mineure, et la conclusion ;

La plus *simple*, attendu que ces éléments y figurent sans alliage étranger ;

Enfin, la plus *régulière*, parce que la conclusion est placée après les prémisses, et que des prémisses elles-mêmes, la majeure, qui pose le principe, est mise au premier rang, avant la mineure, où se trouve le cas spécial qui l'applique.

De ce chef, il épuise les exigences de la logique, qui se ramènent aux suivantes, savoir : que le discours exprime *tous* les éléments du raisonnement ; — les *seuls* éléments, à l'exclusion des données superflues, ayant le plus souvent pour effet d'égarer l'esprit, et de détourner son attention ; — et, comme ces éléments sont rattachés l'un à l'autre par des liens rationnels, dans *l'ordre* voulu par leur nature.

On peut détailler ces règles, les spécialiser, les proposer sous une forme plus immédiatement pratique. Mais on ne voit pas ce que l'esprit le plus inventif pourrait y ajouter d'essentiel.

Le syllogisme, qui les vérifie, est donc l'expression normale du raisonnement, son expression *entière, exclusive et ordonnée.*

Quand on s'écarte de ce type, on ne peut le faire que de trois manières, corrélatives d'ailleurs aux qualités que nous venons d'indiquer, c'est-à-dire par des *retranchements*, — par des *additions* superflues au regard des lois de la logique, — et des *interversions*.

Or, ces considérations ne s'appliquent pas seulement au syllogisme, mais encore aux autres parties d'un ouvrage scientifique. L'induction est une généralisation prudente. Essayons d'induire avec sagesse, en examinant si l'on ne trouverait pas des caractères analogues aux précédents, dans la définition, la division,

l'état de la question, la thèse, le corollaire, en un mot, en chacun des membres de l'organisme didactique.

Selon toute apparence, et en prenant d'abord les choses de loin et par les sommets, nous sommes fondés à dire qu'il en est ainsi. En effet, la science est faite de pensées humaines, et nos pensées doivent être la représentation d'un aspect de la réalité, faits, lois, causes ou substances... Mais que peut-on demander à une représentation ? La *fidélité*. On lui demande de rendre le contenu d'un rapport scientifique ou rationnel, sans rien en ôter d'essentiel ; sans rien y insérer d'arbitraire ; et, si l'analyse discerne en ce contenu plusieurs choses, sans altérer les rapports qui en découlent.

La science ne saurait avoir d'autres prétentions.

L'office du logicien n'est pas d'y ajouter. C'est plutôt de répéter les exigences de la science, pour les adopter, les faire siennes, et travailler à les sauvegarder.

Pour en venir aux applications, la logique imposera à qui définit, d'exprimer *tout* le défini, *rien* que le défini, et, autant que possible, dans l'ordre requis par les matériaux de la définition, le genre d'abord, la différence ensuite ; — à qui divise, elle prescrira de dresser une liste des membres de la division, *complète*, c'est-à-dire sans l'omission d'un seul membre ; *exclusive*, sans ces fausses multiplications de termes, obtenues par la répétition de la même unité sous des noms différents ; enfin *graduée*, par l'adoption d'une marche régulière, évitant les enjambées, menant des divisions générales à leurs subdivisions immédiates, des genres supérieurs aux genres inférieurs et aux espèces.

Même direction serait donnée à qui pose l'état d'une question, analyse un système, ou formule une thèse. En chaque opération se vérifie donc exactement la triple loi de reproduction *complète*, *exclusive*, et *ordonnée*, qui résume, à notre sens, les droits du logicien.

On le voit, ces caractères correspondent en grande partie à ceux que nous avons indiqués dans l'article précédent.

Nous arrivons à la notion de discipline scolastique. Elle n'est que l'application soutenue de cette même loi, car elle consiste à prendre tels quels les éléments de la conception scientifique, pour les traduire fidèlement, en évitant toute omission, tout mélange de données étrangères, toute transposition. C'est une fidélité plus rigide aux lois de la pensée, nous dirions presque, une mise en œuvre intégrale des préceptes dialectiques.

Si l'homme n'était que raison, et que cette raison fût cultivée, il n'aurait pas d'autre mode d'expression. Mais il est aussi imagination, sentiment, goût, esprit... ; et ces facultés n'ayant pas la même allure que l'entendement, il en résulte la nécessité d'un langage plus riche, plus varié, organe non pas seulement de nos pensées, mais de tous les faits de conscience. C'est le langage ordinaire, celui de l'homme à l'homme, qui dit tout l'intérieur de celui qui parle et trouve un écho dans les diverses facultés de l'auditeur. La parole en effet est comme le miroir de l'âme, où viennent se refléter les phénomènes indéfiniment nuancés de la vie mentale, jugements, émotions, passions, velléités, libres déterminations...

Ce langage est dit *littéraire* lorsqu'il est haussé d'un ton, qu'il est châtié, épuré, ou affiné. La forme

littéraire ne devenant, à ce compte, qu'un simple perfectionnement du langage humain, tel que nous l'envisageons ici, comme interprète de la vie psychique tout entière, on sent toute la justesse de cette pensée du P. Longhaye : « L'écrivain, c'est *l'homme qui parle tout entier*, pour atteindre l'homme tout entier. Ce n'est pas une intelligence faisant appel à une intelligence, un cœur faisant appel à un cœur : c'est plus et mieux, c'est l'homme dans toute la plénitude de son activité supérieure, entrant en relation avec l'homme » (1).

*
* *

Pour donner une idée plus complète de la forme scolastique, nous la mettrons en parallèle avec la forme littéraire.

Dans la composition d'un discours, à l'intelligence revient la principale part, celle de tracer le plan, en fixant la suite des pensées, en dessinant le tissu logique. Les autres facultés interviennent en qualité d'auxiliaires, et jouent un rôle complémentaire.

Essayons de caractériser ce rôle, au point de vue qui nous occupe.

Nous avons déjà vu que le scolastique s'attache à une reproduction complète, exclusive et ordonnée des éléments de la pensée ; et que de cette reproduction résulte une trame rationnelle d'une parfaite régularité.

(1) *Etudes des Pères Jésuites*, Introduction à une étude sur la littérature, 1874.

Or, nos facultés littéraires modifient cette trame de diverses façons, que l'on peut ramener aux modes déjà définis : retranchement, addition, interversion.

Elle diffère de la forme littéraire.

Le goût, par exemple, procède par élimination : il rejette l'expression des pensées banales, faciles à suppléer, les redites fastidieuses. L'affirmation catégorique et tranchante fait place à l'insinuation persuasive, aux allusions légères et discrètes, qui ménagent au lecteur le plaisir délicat de compléter la pensée.

De même le sentiment anime le discours, et avive le mouvement de la phrase : comme il s'accommode mal des minuties de l'analyse, des lenteurs calculées et de la marche sinueuse du doute méthodique, il supprime ou il abrège. — En revanche, d'autres fois il suggère des données étrangères à la conception scientifique. Trois mots suffisent à la raison pour énoncer le dogme de l'immortalité : l'âme est immortelle. Ce n'est pas assez pour le cœur, qui a besoin de dire ce qu'il sent, ce qu'il désire, combien l'espérance d'une vie sans fin répond aux aspirations de l'être humain, quelles perspectives elle lui ouvre...

L'esprit a ses tours ingénieux ou brillants, ses petits artifices, ses malignités : il pique l'attention, donne du mordant à la pensée...

L'imagination colore l'idée, la revêt de formes tour à tour gracieuses, éclatantes, grandioses...

Il est aisé de comprendre que ces influences à bien des égards sont heureuses; qu'elles mettent dans la parole humaine, partant dans la vie, de l'aisance, du moelleux, de l'agrément ; que le plus souvent même elles secondent la raison, et tournent au profit de l'œuvre philosophique, qui leur doit une plus parfaite clarté, du relief, un plus vif intérêt.

Mais il faut reconnaître qu'il n'en est pas toujours ainsi, du moins chez les sujets dont la formation intellectuelle laisse à désirer.

Ce qui l'explique en partie, c'est que l'inspiration littéraire ne va pas constamment dans le même sens que les exigences dialectiques ; et que la raison se voit obligée à des concessions de détail. Elle est obligée à sacrifier quelque chose de son attitude un peu raide, à se départir de ces affirmations aux arêtes trop vives, qui offusquent la délicatesse du goût, à supprimer ces termes spéciaux, techniques, parfois un peu barbares, mais significatifs et précis, pour y substituer d'harmonieuses périphrases, qui, en flattant l'oreille, laissent à l'esprit des idées moins nettes. De la sorte, la formule doctrinale, brève, exacte, limpide disparaît au milieu des incidentes qui l'encadrent, sous des métaphores vagues et flottantes, qui voilent plus encore qu'elles n'embellissent. Aussi les contours de la pensée se dessinent moins clairement ; et des lecteurs même réfléchis ont de la peine à la bien délimiter.

Telle est, dans ses traits généraux, la différence qui sépare la forme littéraire de la forme scolastique. Pour rendre cette différence plus sensible, suivons la comparaison dans le détail des applications.

La logique assigne deux éléments à la définition, le *genre* et la *différence*. Ils doivent l'un et l'autre figurer dans l'énoncé, chacun à son rang, le genre d'abord, la différence ensuite : par exemple, *le jugement est une opération intellectuelle* (genre prochain), *ayant pour objet l'affirmation d'un rapport de convenance entre deux idées* (différence). Dans un écrit qui serait sco-

lastique par la méthode, la loi est généralement suivie, avec peu d'atténuation.

Sans doute, bien souvent, ces formules sont insérées telles quelles, dans un écrit littéraire. Mais parfois aussi, elles sont modifiées, et mises en harmonie avec l'ensemble du texte. Le caractère littéraire se traduit par des retranchements, des ellipses : par exemple, *juger c'est affirmer ;* — plus fréquemment par des développements destinés à dissimuler l'aridité du sujet et à y répandre quelque agrément : *l'une des plus nobles prérogatives de la nature humaine, qui nous élève au-dessus des animaux, c'est la perception et l'affirmation des rapports qui existent entre nos idées ;* — ou bien par des interversions, qui rompent l'uniformité du mouvement intellectuel, et préviennent la monotonie : *le jugement est l'affirmation d'un rapport de convenance entre deux concepts, œuvre par excellence de l'entendement.*

Observations de même genre pour la division. Nous savons qu'en cette opération la dialectique requiert : d'abord l'indication des chefs ; dans la voie ouverte par chaque chef, la mention des degrés, divisions et subdivisions ; enfin, en chacune des catégories ainsi formées, l'énumération des membres, à la fois sobre et adéquate, conçue de manière à ce que chaque terme ait une place, et n'en ait qu'une seule. On reconnaîtra sans peine dans ces quelques lignes la triple loi, donnée comme caractère distinctif de la forme scolastique : pas de retranchement ; pas de superfluité ; pas d'interversion.

Le procédé littéraire s'en affranchit aisément ; il a quelque chose de plus libre et de moins compassé. Qui s'en inspire, ne se fera pas scrupule d'omettre l'énoncé

des chefs de division : tantôt il ira droit aux espèces, sans craindre d'enjamber tel ou tel genre intermédiaire, ce qui veut dire que sa marche ne sera pas absolument graduée ; tantôt il présentera avec de grands développements certaines unités de la série, pour se borner à faire des autres mention sommaire.

La division est régulièrement suivie de l'état de la question, qui prépare l'énoncé de la thèse et sa démonstration. En chacune de ces opérations, nous serions conduits à faire des constatations de même genre, à différencier par des traits analogues la forme scolastique et la forme littéraire.

Dans un écrit scolastique, la thèse est le plus souvent une proposition spéciale, soigneusement détachée du texte, signalée à l'attention du lecteur par le caractère italique et par la place qu'elle occupe. Tous les termes en sont pesés. C'est que, lorsqu'il s'agit d'une affirmation doctrinale à établir, les moindres nuances ont leur prix : le mot le plus banal, selon qu'il est inséré dans le libellé de la thèse, ou qu'il en est exclu, peut introduire de fort graves différences. Aussi pas de réticence, pas de sous-entendu : aucune parcelle de vérité, si facile à suppléer soit-elle, n'est omise. Et pour peu que l'un des termes soit obscur, qu'il prête à l'équivoque, on joint à l'énoncé de la thèse des commentaires destinés à en fixer le sens, avec la plus parfaite précision. Il est si important de dire clairement ce que l'on veut prouver : c'est le moyen de dissiper bien des équivoques.

Le genre est tout autre dans un ouvrage offrant un caractère littéraire. La thèse est annoncée d'une façon plus discrète. Souvent, elle ne se détache pas de l'argument qui la fonde : incorporée dans un texte con-

tinu, aucune étiquette ne la fait ressortir ; elle passe presque comme une proposition ordinaire. Quand elle est complexe, ses parties sont disséminées dans l'économie de la preuve. L'énoncé en est parfois abrégé ou réduit, exprimé d'une façon elliptique...

Parfois, au contraire, elle est suivie d'un court commentaire qui s'adresse à l'imagination et au cœur, ou bien enchâssée dans une image, une comparaison instructive ou brillante, qui lui donne du relief, et en grave l'idée dans l'esprit.

Vous avez à formuler la thèse de la spiritualité de l'âme. Quelques mots suffisent : l'âme humaine est spirituelle.

Mais l'affirmation est terne et aride. Si vous désirez la colorer, vous rechercherez des équivalents littéraires :

1. Si, dans la partie inférieure de son être, l'homme est matière, en la supérieure il est esprit.

2. L'âme humaine est faite à l'image et à la ressemsemblance de Dieu, qui est pur esprit.

3. Elle a une vie propre, étrangère à celle des organes.

4. Commerçant avec les réalités suprasensibles, elle en reproduit la nature.

La thèse ne va pas sans une démonstration régulière.

Ce que nous avons dit du syllogisme, mode le plus complet, le plus simple, le mieux ordonné du raisonnement, indique clairement le rôle important qu'il joue dans la forme scolastique, comme aussi, d'autre part, le peu de place que lui laissent les divers genres littéraires, dans lesquels il perd l'une ou l'autre des trois qualités propres au type. L'enthymème, qui procède

par élimination, et sous-entend une des prémisses, facile à suppléer, est, sinon plus rationnel, du moins plus humain, c'est-à-dire plus conforme à l'ensemble des lois de notre activité mentale. Même remarque pour l'épichérème, qui ajoute au lieu de retrancher. Tant il est vrai qu'il est difficile de maintenir les opérations logiques dans leur forme intégrale, dans leur stricte régularité, sans les réduire ou les amplifier ! L'imagination, le sentiment, le goût y répugnent : il leur faut tantôt plus, et tantôt moins ; ici des paraphrases, et là des réticences.

Bien que diverses, ces lois sont également légitimes, émanant d'un même principe qui est notre nature, dont elles traduisent les multiples aspects. Il n'en reste pas moins, — le lot des autres puissances psychiques mis à part — que la raison est, par définition, la faculté du vrai ; et la logique, la voie qui y conduit. Aussi, pour la démonstration de la vérité, mieux vaut le syllogisme que ses déviations. Il prévient bien des erreurs dont le raisonnement d'allure plus libre ne nous défend pas toujours.

Car l'erreur, paralogisme ou sophisme, s'insinue dans la pensée par trois voies : elle vient des ombres, des lacunes du raisonnement ; — parfois, au contraire, de la surabondance, — d'une irrégularité, qui trouble la succession logique des idées. Or, comme on l'a déjà fait observer, le syllogisme est la forme la plus complète, la plus simple, la plus régulière du raisonnement, la seule qui n'ait rien de superflu, et à laquelle rien ne manque. Forme la plus complète, il contraint l'esprit à combler les vides de la pensée : la plus simple, il le contraint à la réduire ; la plus régulière, il l'oblige à ordonner sa marche.

Le sophisme use fréquemment d'un argument plus facile, et d'ailleurs bien naturel à l'homme, l'enthymème ; il met en saillie la prémisse la plus facile à accréditer, glissant sur la prémisse suspecte, l'omettant à dessein, parce que, nettement articulée, elle choquerait le lecteur et lui révélerait le vice du raisonnement. Le bienfait du syllogisme sera de produire au grand jour cette prémisse compromettante, qui se dérobe, de la placer sous le regard de l'entendement, dût-elle modifier le jugement et déterminer une conclusion opposée.

Au sophisme d'omission joignons le sophisme par déguisement. Telle affirmation générale, qui, réduite aux termes essentiels, provoquerait un démenti formel, surprend l'adhésion, grâce aux accessoires qui la dissimulent ou l'embellissent ; entremêlée d'observations attrayantes ou piquantes, de développements oratoires, qui donnent le change, amusent le lecteur, et répandent sur elle un charme d'emprunt, elle s'insinue doucement dans l'esprit, et en prend possession. Dépouillez les idées de maint sophiste des vains ornements qui dissimulent leur pauvreté : le prestige s'évanouit, et l'esprit les réduit à leur juste valeur. Or, c'est le syllogisme, qui fait le départ ; il rejette ce décevant alliage, qui disperse et égare l'attention, et présente les prémisses sous une forme simple, brève, transparente, qui permet d'en bien juger.

Dans la marche libre et spontanée du raisonnement, l'ordre des propositions et des termes est souvent interverti : la conclusion précède les prémisses, l'esprit la préjuge, l'admet avant d'en faire la preuve, par une sorte d'anticipation, où le sentiment a quelque part. Il est plus logique de ne conclure qu'après avoir démon-

tré, qu'après avoir posé en majeure l'affirmation générale qui figure le principe, et son application en mineure afin de bien voir la conséquence qui en découle.

Tel est le syllogisme, raisonnement type, qui n'a rien de trop, où rien ne manque, et où chaque chose est à sa place. L'on voit combien il est avantageux d'en user, surtout quand la matière est délicate et ardue. Cet avantage, du reste, n'est autre que celui de la logique, appliquée sans compromission. Le lecteur sait déjà que cette application, étendue à toutes les parties d'un traité didactique, prend le nom de *discipline scolastique*.

Nul doute que cette discipline, culte de la logique intégrale, ne contribue puissamment au succès des opérations rationnelles.

Mais il y a un autre genre d'utilité, que nous avons à cœur de faire ressortir : l'influence qu'elle peut exercer sur le développement des facultés intellectuelles, autrement dit sa *valeur éducative*.

*
* *

Valeur éducative.

Il serait injuste de la méconnaître ; quelques réflexions sommaires (1) suffiront à nous en convaincre.

C'est une indication de simple bon sens qu'une faculté, pour se former, doit suivre ses propres lois, et que la mesure de sa fidélité donne celle de son développement. Or, nous le savons déjà, les lois de la raison coïncident de tout point avec les préceptes logi-

(1) Voir l'ouvrage de M. Boyer, p. s. s., intitulé : *Défense de l'enseignement des Ecoles catholiques*, Paris, 1835.

ques, dont la forme scolastique n'est qu'une mise en œuvre plus stricte. La conclusion à en tirer, c'est que, durant les dernières années consacrées à la formation d'un adolescent, on doit l'assujettir *quelque temps* à cette rude discipline, pour en faire un dialecticien.

D'ailleurs, la division du travail, la spécialisation des tâches est la condition essentielle de tout enseignement. Le collégien reçoit bien des leçons successives : français, latin, grec, histoire, mathématiques, déclamation, dessin, musique, escrime, gymnastique... Si l'on s'avisait de rendre ces leçons simultanées, ou du moins de mêler dans le même exercice l'histoire aux mathématiques, l'analyse des chefs-d'œuvre littéraires à la musique, quel profit en reviendrait à l'écolier ? C'est le cas de répéter que l'attention s'affaiblit en se partageant ; *pluribus intentus minor est ad singula sensus.*

Evidemment la valeur logique et la valeur littéraire sont très compatibles. Toutefois, il est juste d'observer que la part d'attention donnée à l'une, se dérobe à l'autre : que préoccupé à la fois des connexions philosophiques et des agréments ou des artifices du style, l'esprit divise ses forces. Au lieu d'être tout entier à la suite des idées, il se laisse en partie distraire par la recherche du trait, le naturel et l'éclat des images, l'équilibre de la période...

Si l'élève a ses heures d'anglais ou de déclamation, pourquoi, parvenu à un âge plus mûr, n'aurait-il pas aussi ses heures de logique appliquée ?

Le meilleur moyen d'apprendre une langue, dit-on, c'est de la parler. Quand un étudiant s'exerce à parler anglais, sa pensée est tout entière absorbée par les données à combiner : les mots du vocabulaire entre les-

quels il doit faire un choix, les règles de la grammaire à observer, le génie de la langue, la prononciation... Personne ne songerait à lui demander de joindre à cet effort, déjà bien laborieux, un exercice d'un genre différent, par exemple celui de la déclamation. Ayant les deux choses à faire en même temps, c'est-à-dire à déclamer les phrases anglaises qu'il a tant de peine à construire, il ferait mal l'une et l'autre, parlerait un mauvais anglais, et aurait des intonations ridicules. Pour sujet de déclamation on lui assignera plutôt un morceau français, qu'il comprend parfaitement, dont il a déjà peut-être analysé le contenu, qu'il sait par cœur..., afin de lui laisser la libre disposition de tous ses moyens. En fait, lorsqu'un orateur a le choix de la langue dans laquelle il doit prononcer un discours, ne prend-il pas celle qu'il manie avec le plus d'aisance, dont l'usage lui est le plus familier?

De même, un exercice de logique demande au débutant toutes les énergies dont il dispose ; et c'est en compromettre le succès, que de les porter sur des points divergents. Le cumul des tâches est toujours une faute contre la méthode, surtout lorsque ces tâches sont un peu disparates, qu'elles engagent l'activité mentale en des voies différentes. Nous avons vu que la logique prescrit la reproduction *intégrale*, *exclusive*, *ordonnée* de la matière intelligible ; et que la raison, cédant aux facultés esthétiques, relâche de ses droits, adoucit la rigueur de ses procédés, de manière à satisfaire la partie sensible de notre nature. Or, ces concessions légères, ces petites compromissions, souvent renouvelées, même dans la période spécialement consacrée à la formation intellectuelle, tournent peu à peu au détriment des qualités logiques de l'esprit. Ces mille ca-

pitulations de détail l'empêchent de se pénétrer profondément des lois de la pensée, de contracter ces habitudes de rectitude parfaite et d'allure inflexible qui caractérisent le vrai dialecticien.

La loi de la division du travail qui régit toute activité humaine doit présider à l'organisation de l'enseignement.

Pour se mettre à même de parler un quart d'heure au barreau, l'avocat a dû recevoir bien des leçons : leçons de grammaire, de rhétorique, de logique, de droit civil, de mœurs sociales et de psychologie appliquée, de débit... Les fruits de ces divers enseignements sont unis dans le même discours : en chaque passage, il use des connaissances puisées à ces multiples sources. Que la phrase soit correcte, il le devra à la grammaire ; châtiée, à la littérature ; bien liée, à la logique ; habile, insinuante, persuasive, au sentiment des convenances oratoires, développées par le tact social... Quoique ces qualités soient fondues ensemble dans une même œuvre indivise, les provenances sont très différentes. Cet orateur a appris la grammaire de 10 à 14 ans ; la rhétorique, à 16 ; la philosophie, à 17 ou 18 ; la jurisprudence, de 20 à 24 ; au sortir du collège, il a puisé dans le milieu social des leçons de choses qui ont pour lui complété et perfectionné la science livresque... En d'autres termes, les phases de sa formation et de son éducation intellectuelle s'échelonnent sur un long parcours ; et cependant, arrivé à l'âge mûr, il utilise presque en chacune de ses plaidoiries, les connaissances acquises à ces dates successives.

C'est d'après cette méthode, que se sont formés les grands orateurs chrétiens du XVII^e^ siècle ; c'est là qu'ils ont puisé cet amour de l'ordre et de la méthode, ce

besoin de précision, de clarté, qui distinguent leurs œuvres.

Bien plus, si nous en croyons d'éminents critiques, cette bienfaisante influence aurait eu des effets plus généraux encore ; elle aurait pénétré notre littérature et notre langue, « Si *tout l'art d'écrire*, selon le mot de La Bruyère, *consiste à bien définir et à bien peindre*, la scolastique nous en a certainement appris une moitié. Faute d'une connaissance assez étendue, mais faute surtout d'une connaissance assez expérimentale de la nature, les définitions de la scolastique n'ont rien de « scientifique », au sens véritable du mot ; mais elles n'en ont pas moins discipliné l'esprit français, en lui imposant ce besoin de clarté, de précision, de justesse, qui ne laissera pas de contribuer pour sa part à la fortune de notre prose. Peut-être encore devons-nous à l'influence de la scolastique, cette habitude, non pas d'approfondir les questions, mais de les retourner sous toutes leurs faces, et ainsi d'en apercevoir des aspects inattendus, et des solutions ingénieuses... Mais, à coup sûr, nous ne pouvons pas ne pas lui être reconnaissants de nous avoir appris à « composer » ; et là, comme on le sait, dans cet équilibre de la composition, dans cette subordination du détail à l'idée d'ensemble, dans cette juste proportion des parties, là sera un des traits éminents et caractéristiques de la littérature française. C'est comme si l'on disait, qu'en même temps qu'il se manifestait comme un esprit de satire et de fronde, l'esprit français se déterminait, d'autre part, comme un esprit de logique et de clarté » (1).

(1) M. Brunetière, *Manuel de l'histoire de la littérature française*, p. 24.

*
* *

Cet extrait contient une réserve importante à laquelle nous souscrivons sans difficulté : il réédite le reproche déjà ancien, et à certains égards fondé, que les scolastiques ne faisaient pas aux données de l'expérience une part assez large. Nous ne prétendons pas que l'on doive en cela les imiter. Tant s'en faut. Et rien n'empêche d'accorder à l'observation, non moins qu'à la culture littéraire, la place qui lui est due.

Abus.

Si nous avons insisté sur la discipline scolastique, c'est parce que le discrédit dans lequel elle est tombée, semble immérité ; et qu'en rappelant ses services, nous avons cru faire œuvre de *saine pédagogie*.

Développer aussi l'esprit d'observation.

Mais nous ne contestons certes pas la nécessité d'un développement parallèle pour nos facultés mentales. C'est un danger pour les esprits trop spécialisés de verser dans le sens de leur spécialité ; nous avons généralement les défauts de nos qualités. L'homme est porté à mépriser ce qu'il ignore, à méconnaître ce qu'il connaît mal. Que serait l'élaboration sans matière à élaborer ? Un raisonneur, qui ne serait pas doublé d'un observateur, opèrerait à vide.

Il ne s'agit donc pas d'établir une opposition, ou même simplement de faire un choix entre la discipline scolastique et l'esprit d'observation. Il faut cultiver l'un et l'autre. Seule l'observation bien dirigée donne le sens de la réalité : par un contact familier, elle montre combien la réalité est complexe, combien variable et différenciée ; et nous fait comprendre de quelles précautions il faut s'entourer pour induire exactement.

L'esprit positif, attentif au détail, est donc le complément nécessaire de l'art de raisonner.

Aussi bien, la discipline scolastique n'est pas d'un emploi constant. On y recourt d'une manière variable, dans la mesure du besoin.

Il en est de même des règles exposées dans l'article premier. Leur application doit être plus ou moins active, et plus ou moins complète, selon l'importance même de la matière.

Article III. — *Inégalité d'applications.*

Inégalité entre les questions ;

En effet, ce serait verser dans le formalisme, que de ne pas proportionner l'effort intellectuel à la valeur des objets. Toutes les parties d'un cours n'ayant pas la même importance, le professeur devra apprécier la différence et en tenir compte. Les organes de notre corps ne sont pas également essentiels à la vie : quand l'homme est en danger, il protège avant tout la tête et le cœur. Les soldats de l'antiquité usaient d'armes défensives pour couvrir ces organes. Or, dans la plupart des traités scientifiques, il y a des questions vitales qui sont à l'économie de la doctrine ce que la tête et le cœur sont au corps humain : par exemple, en psychologie, la distinction de l'idée et de l'image, les affirmations métaphysiques de la conscience ; — en théodicée, la perfection absolue de Dieu, sa personnalité...

Le maître étudiera des problèmes de ce genre avec un soin tout particulier : il leur consacrera de plus amples développements, en même temps qu'il veillera à être compréhensif, explicite et précis.

Se recommandent encore à sa diligence les choses, qui, tout le long d'un cours, servent de donnée : par exemple, quelques faits moraux à l'analyse desquels il faut sans cesse recourir dans l'étude du devoir et autres notions fondamentales de l'éthique ; les indications de l'anatomie pour le développement des sciences médicales ; pour une monographie historique, certaines sources très riches.

En chaque matière, l'idée directrice, — quand idée directrice il y a —, sera, dès ses premières apparitions, mise en lumière.

Entre les éléments d'une question.

Il est bon de *libeller avec précision les thèses*, qui résument un enseignement. On ne peut demander à un professeur, ou même à un auteur, de surveiller avec le même soin, tous les détails d'une leçon. Il faut lui laisser une certaine liberté d'allure ; et ne pas lui chercher chicane pour quelques nuances qui semblent tantôt aller au delà de sa pensée, tantôt ne pas l'atteindre. Mais à une condition, c'est que certains énoncés, détachés nettement du texte, nous donneront exactement ses positions.

Poursuivons.

Dans un état de la question, le professeur signalera le *point critique* que la discussion doit spécialement viser ; — dans le commentaire d'une définition, *l'attribut caractéristique ;* — dans le travail de résolution, il essaiera d'aller au *fond*, au *cœur de la question*, au *cœur de la difficulté, d'en montrer le nœud ;* — au cours d'une démonstration, il fera voir le *joint des idées*, le *nerf du raisonnement*, il explicitera la prémisse importante sur laquelle tout repose ; — enfin s'il s'agit d'une critique, il signalera le *point faible*, le *point vulnérable* de la conception.

D'une manière générale, partout où l'on trouve des inégalités, on glissera sur l'accessoire, pour s'attacher au principal.

En dehors de ces différences, tout objectives, nous devons songer à celles qui existent entre les professeurs, à raison de leurs qualités personnelles. Ils n'ont pas tous la même dose de logique naturelle. Ceux qui sont sujets à des écarts de méthode, s'imposeront plus de contrainte.

En résumé, la diligence à suivre la méthode se graduera sur la difficulté que présentent les choses, quelle que soit du reste la provenance de ces difficultés.

Nous arrivons à l'issue de cette première partie, consacrée à l'exposé des qualités objectives de l'enseignement. Il est en ce moment facile de voir que ces qualités se réduisent à une seule, la *reproduction fidèle* de la chose à enseigner. Or, nous avons distingué en cette fidélité : d'abord un degré essentiel, qui est l'exactitude, assurée par la validité des opérations ; — et des degrés de perfection complémentaire, accidentels à certains égards, bien que fort importants sous le rapport pédagogique.

Nous ne voyons pas ce que l'on pourrait ajouter de fondamental à ces conditions objectives.

Nous allons maintenant nous enquérir de l'autre série de conditions, celles qui nous sont imposées par la mentalité de l'élève. On sait en effet que deux choses partagent la sollicitude du professeur : le contenu de la science à communiquer ; l'étudiant, à qui il doit cette communication.

DEUXIÈME PARTIE

Conditions de l'adaptation à l'élève, ou subjectives.

Pour s'adapter à des intelligences, il faut les connaître. Tout bon professeur aura donc quelque chose du psychologue ; il en possédera cette variété du tact, que nous avons nommé, du chef même de la fonction, pédagogique.

Le tact pédagogique.

Le tact pédagogique est la faculté de saisir d'une manière prompte, vive et sûre l'état d'esprit des élèves, et de discerner les procédés qui vont à cet état.

Elle met le maître en communication avec son auditoire.

Son rôle dans la préparation de la classe.

Pour mieux concevoir son rôle, il sera expédient de prendre les choses au concret.

Le professeur, qui en est doué, se placera par la pensée au milieu de ses élèves, même avant la classe, pendant la préparation immédiate ; et s'en inspirera pour le choix des matériaux, faisant sur les esprits l'essai tacite des explications qu'il prévoit. Une comparaison lui paraît claire et juste ; avant de l'accepter, il attend l'assentiment muet de son petit jury. Un terme peu usité s'offre à sa pensée : il ne le retient qu'autant que l'invisible auditoire a paru en saisir la

signification. C'est grâce à cette sorte d'expérimentation anticipée et silencieuse, que les éléments de la leçon seront choisis avec une parfaite convenance.

En classe. En classe, nouvel effort, pour *garder* le *contact avec les intelligences*, rester simple, clair, concret, vivant... Il suivra sur les visages, l'effet produit par sa parole, discernant jusqu'à la nuance les signes d'attention, et d'intelligence... L'éclair de joie qui paraît sur une physionomie, l'avertira qu'un point important a été bien saisi. — Vient-il à constater un peu de malaise? Aussitôt il essaie d'en deviner la cause, et d'y remédier par un changement d'allure. Car, il y a mille manières, séance tenante, de modifier dans le détail la mise en œuvre, tout en continuant à utiliser les matériaux recueillis : presser avec plus de rigueur l'état de la question ; insister sur une notion, qui a pu passer inaperçue ; écarter une expression obscure ; abréger une longue démonstration. Par une variation accidentelle de méthode, le maître retrouvera l'adaptation un instant perdue. Quelle sera en chaque occurrence la meilleure tactique, c'est au tact pédagogique qu'il appartient de le suggérer. Seul, par l'intuition rapide des besoins intellectuels de l'auditoire, il met le professeur à même de discerner, parmi les multiples improvisations de tactique, celle qui répond le mieux à ces besoins.

Il accroit les ressources du maitre. De ces préoccupations presque incessantes d'adaptation, il résultera, chez le praticien de l'enseignement, un travail fréquent de sélection, non pas seulement en vue de fixer dans la mémoire les procédés qui ont réussi, mais pour noter au passage, même dans les recherches les plus étrangères à son programme, les idées susceptibles d'être mises à profit. Au cours d'une

lecture, le maître remarquera une comparaison piquante, propre à illustrer telle notion classique ; sans effort, il en gardera le souvenir. Parmi les images que le courant de l'association fait défiler sous le regard de l'esprit, telle représentation, jusqu'alors non utilisée, se détachera d'elle-même, pour réapparaître au moment voulu, et entrer dans la leçon. Ainsi, de jour en jour s'accroîtra sa petite réserve pédagogique.

Bref, c'est le tact des intelligences, qui fait le bon professeur. Mais, tous les hommes désireux de consacrer leur vie à l'enseignement ne l'ont pas, au même degré, reçu de la nature.

Quel que soit leur savoir, s'ils en sont dépourvus, cette lacune constitue une véritable infériorité. Un moyen d'y remédier, c'est le recours fréquent à la forme dialoguée. Toute classe bien conçue doit contenir un mélange de dialogue, et de monologue. Vous éprouvez quelque difficulté à vous mettre au niveau de vos élèves ? Usez beaucoup de l'interrogation socratique, qui vous fera de l'adaptation une nécessité. Une question d'aspect assez simple est posée à l'un d'eux ? Vous ne vous doutez pas qu'elle dépasse sa portée. Son embarras dira qu'il n'a pas compris, et vous obligera à reprendre l'idée en des termes plus familiers. Vous donnez une explication qui vous semble accessible à tous les esprits. Le silence de l'interlocuteur fera sentir qu'elle ne l'était pas. Des efforts multipliés au cours de chaque leçon pour se mettre à l'unisson de ses auditeurs, donneront au maître inexpérimenté le sentiment de leur indigence intellectuelle, et une appréciation exacte du niveau de leur pensée.

Développement.

Le tact opérant comme une sorte d'instinct, — ins-

tinct faillible, il est vrai, — retrouve après bien des tâtonnements, des essais infructueux, et même des écarts, les procédés qui rendent un enseignement adapté. Comme le rôle de la théorie est de rectifier et compléter la pratique, il ne peut qu'y avoir utilité à faire un exposé direct de ces procédés.

Les voici.

Plus un écolier s'applique, et plus les choses qu'il doit apprendre sont mises à sa portée, plus il profite. Or, le bon professeur concourt aux deux choses : *il provoque l'application* des étudiants et *leur facilite l'intelligence* des matières. Sous son influence, ceux-ci déploient une plus grande activité intellectuelle ; et comme la tâche est allégée, une partie de cette activité *se dépense en profondeur :* elle tourne à une compréhension plus complète et à une meilleure assimilation.

Il en est de l'élève en ce cas, comme d'un mobile recevant une *bonne impulsion* pour marcher dans une voie préalablement *aplanie*.

CHAPITRE PREMIER

FACILITER L'INTELLIGENCE DES MATIÈRES

Nous avons déjà dit que la plupart des idées exprimées dans ce livre, se résument dans la loi élémentaire de la méthode : l'esprit va de ce qu'il sait à ce qu'il ignore.

Seulement la donnée peut être envisagée sous deux aspects : d'abord dans sa relation avec l'inconnue, qu'elle permet de déterminer. C'est le côté par lequel nous l'avons envisagée dans la première partie.

Maintenant nous allons considérer l'autre relation. Pour mener mes élèves à ce qu'ils ignorent, la donnée doit être connue d'eux. L'est-elle effectivement? Quelles sont les connaissances, que je suis fondé à leur supposer? Je dois le savoir, pour en faire le point de départ de mes explications.

De là une règle fondamentale.

Article I. — *Eclaircir l'inconnu par le connu.*

Cette règle est susceptible de deux interprétations générales : s'adapter aux connaissances déjà acquises

par l'étudiant, pour le mener à celles qui lui manquent ; — ou bien aux connaissances qu'il lui est le plus facile d'acquérir pour le conduire à celles qu'il a plus de peine à former. On sait que l'esprit humain va naturellement du concret à l'abstrait, du sensible à l'intelligible, de l'empirique au rationnel.

*
* *

Envisageons le cas de l'acquisition effective.

D'abord pour le vocabulaire.

Vocabulaire de l'élève.

Dans la plupart des classes, les élèves moyens, à plus forte raison les faibles, n'ont à leur disposition qu'un vocabulaire peu étendu, se limitant aux termes et aux locutions les plus ordinaires. Le maître, tout en veillant à la correction de sa parole, en usera aussi : peu de mots, pris en dehors du langage courant, et qui ajouteraient gratuitement à l'obscurité du sujet ; peu de périodes savantes ou de phrase à structure compliquée.

Cependant il ne faut pas négliger d'initier les jeunes gens au langage scientifique. A cette fin on définira les termes qui en font partie : v. g., critère, hypostase, espèce impresse et expresse, transcendance, immanence... Ou plutôt comme la définition offre des *difficultés*, non pas seulement de fond, mais aussi de rédaction, qu'il faut la libeller en *quelques mots caractéristiques*, et que l'agencement de ces mots n'est pas toujours aisé, nous préférerions à cette opération, l'ana-

Analyser,

lyse qui vise *seulement* le fond, et néglige la mise en proposition. Au lieu de m'évertuer à chercher une formule pour la notion de critère, je dirais simple-

ment : l'idée désignée par ce mot enveloppe trois éléments : une chose, dont je désire discerner la présence ; le signe, permettant de la discerner ; le rapport de signe à la chose signifiée. Ainsi, libre de toute préoccupation de forme, je donne davantage au contenu de la pensée. Plutôt que chercher des formules.

Pascal conseille, à qui use d'un mot, déjà soigneusement expliqué, de *substituer mentalement la définition* (1) *au défini*. Il n'y a que des avantages à faire cette substitution. Le cas échéant, on demandera donc à un élève de rappeler le contenu d'un terme qui a été analysé : M. N..., vous parlez du devoir... Voudriez-vous, pour mémoire, nous redire les éléments que nous avons démêlés, l'avant-dernière classe, dans l'idée du devoir ?

L'emploi du vocabulaire usuel ne suffit pas ; il faut aussi s'adapter aux idées que déjà possède l'élève.

Manque à cette règle, le professeur prenant pour thème d'une explication un fait ignoré des auditeurs, un événement historique dont ils n'ont jamais entendu le récit, un sentiment qu'ils n'ont guère éprouvé, une idée qui ne leur a pas été exposée. Partir des idées de l'élève.

Il y a violation plus formelle encore, quand le maître pose une question, avant de donner ses préliminaires naturels : faute d'avoir vu ces préliminaires (2), l'écolier ne la comprendra pas. A l'enfant

(1) S'il y a eu analyse et non définition, on substituera cette analyse à l'idée analysée.

(2) Selon Bain, cette omission a quelquefois pour cause une certaine impatience du professeur, qui le porte à glisser sur des notions élémentaires sans aucun attrait pour lui. « L'*impatience d'arriver à un sujet in-*

qui ne sait pas même les lettres, l'instituteur ne s'avisera pas d'enseigner scientifiquement la grammaire; pas plus qu'il n'expliquera les lois compliquées de la syntaxe, à celui qui ignore les conjugaisons. En philosophie, impossible d'entamer la psychologie rationnelle, si l'on ne connaît l'expérimentale; l'une et l'autre fraient la voie à l'étude des attributs divins. Pareillement les traités de la Trinité et de l'Incarnation resteront lettre close pour un séminariste qui sort de rhétorique.

Ici donc reparaît le cas de la question prématurée. Nous avons dit ailleurs l'importance qu'il convient d'attacher à l'ordonnance méthodique. Il n'y a pas lieu d'insister de nouveau. Mais ce devoir rempli, tout n'est pas fait; reste à se préoccuper du rôle de l'élève, à considérer les choses du point de vue des conditions subjectives. Le professeur s'inquiétera de savoir s'il a été suivi par tous; si la paresse, le défaut d'intelligence, une absence prolongée n'ont pas mis tel ou tel élève en retard sur ses condisciples.

Le retard sera plus ou moins notable. S'il en est résulté une trop grande ignorance, l'examen dit de passage la sanctionnera, en interdisant l'accès d'une classe supérieure (1).

S'il s'agit de lacunes partielles, un maître zélé y suppléera par l'un des expédients que suggère le tact pédagogique. Il aura l'œil sur les retardataires, les pressera de combler par une étude supplémentaire les

téressant peut nous pousser à franchir trop vite, ou même à passer tout fait les points intermédiaires et préparatoires » (*La science de l'Education*, p. 152).

(1) *Monumenta Germaniæ pædagogica*, V. *Ratio studiorum et institutione...*, tom. II, p. 129, n° 4.

vides de leurs connaissances, contrôlera ce travail soit en particulier, soit en public par quelques interrogations, insérera ça ou là dans ses leçons quelques phrases destinées à leur donner ce qui leur manque, etc...

D'une manière générale, on veillera à ce que les jeunes gens soient en possession des notions nécessaires pour l'étude des questions que l'on traite. Telle est la première acception de la règle, que nous commentons en ce moment.

*
* *

Voici l'autre interprétation : partir de ce qui est plus facile à connaître, pour aller à ce qui l'est moins.

Du concret à l'abstrait.

Le concret est plus à notre portée que l'abstrait. La psychologie ne place-t-elle pas la perception, soit externe soit interne, à la base de la connaissance? Elle distingue deux phases essentielles dans le mouvement de la pensée : l'information, sorte de prise de possession de la réalité expérimentale; et l'élaboration, qui fournit le concept, le jugement et le raisonnement.

Saint Thomas, déclarant que toutes nos idées se forment avec les données tirées de la *sensation* par l'intellect agent, posait ainsi le fondement de la règle pédagogique, dont les modernes ont étendu (1) l'application, et célébré les bienfaits.

« Montrez à l'enfant des objets, faites-les lui saisir,

(1) Pestalozzi, le P. Girard et plusieurs autres ont associé leur nom à ce progrès de la méthode.

toucher, manier, regarder, entendre : c'est le point de départ de l'éducation... et c'est de là que l'abstraction doit sortir (1). »

On ne parle ici que de l'enfant, bien que la loi, proportion gardée, s'applique à tout être humain, puisqu'elle tient au fond même de notre nature intellectuelle : c'est une question de mesure et de degrés. Pour exprimer l'entière certitude, l'adulte ne dit-il pas : « je l'ai *vu de mes yeux ;* je l'ai *touché de mes mains?* » Et comme terme de comparaison de la clarté qu'il désire obtenir, le professeur ne prend-il la perception sensible : « cela *saute aux yeux ;* vous allez *toucher du doigt* le point précis de la difficulté ».

Aussi l'exemple (2) est-il l'une des ressources pédagogiques les plus précieuses. Plus clair que le concept, il le rend pour ainsi dire matériel et tangible.

Mais, pour en tirer les avantages qu'il contient, il y a plusieurs conditions à remplir.

Bien choisir l'exemple.

La première est de le bien choisir.

« Les exemples par lesquels il vaut mieux commencer, sont ceux dont le *trait principal* est la *qualité* même, qu'il s'agit de faire comprendre, tandis que les qualités accessoires y sont presque effacées (3). »

(1) *Diction. pédag.* Article Abstraction.

(2) Au point de vue moral, l'exemple a une influence intime et profonde que le professeur ne doit pas oublier. M. E. Cuissart dans le *Dictionnaire pédagogique* fait aux instituteurs la recommandation suivante : « Les instituteurs et les institutrices sont autre chose que des *moteurs articulés*, chargés d'apprendre à lire et à écrire : ils doivent être des *exemples* vivants de toutes les qualités, qu'ils sont chargés d'inculquer à leurs élèves. » (Article exemple) A combien plus forte raison, le maître chrétien doit-il veiller sur lui-même, pour soutenir par sa conduite son enseignement moral? *Verba movent; exempla trahunt.*

(3) Bain, *Ibidem*, p. 144.

Il faut éviter les exemples équivoques qui, offrant deux aspects de relief égal, peuvent donner le change à l'élève, et imprimer à sa pensée une fausse direction : c'est ainsi que l'on ne proposera pas comme exemple de sensation *affective*, la sensation d'un parfum ou celle d'un mets exquis, parce que ces états sont à la fois *représentatifs* et affectifs, et que tel esprit pourra les envisager du premier point de vue, que par hypothèse l'on désire écarter. — De même la représentation d'une ville visitée par les auditeurs ne doit pas être citée comme simple image, parce qu'elle constitue en même temps un souvenir, et qu'il a grand intérêt à ne pas laisser confondre l'imagination et la mémoire.

Eviter les exemples équivoques.

« Un exemple douteux, dit Bain, trouble toujours l'harmonie générale (1). »

Il ajoute : « Un exemple qui présente par lui-même un *intérêt trop vif*, nuit encore plus à l'impression générale qu'il s'agit d'obtenir. On ne tient pas toujours assez compte de cette dernière considération ; on cherche les exemples les plus intéressants, afin d'attirer l'attention, et l'on y réussit souvent, mais pas comme il l'aurait fallu. Au lieu de diriger l'esprit vers l'idée abstraite, de tels exemples le fixent sur eux et sur leurs caractères concrets ou particuliers (2). » Si, comme spécimen d'acte libre, vous décrivez un fait qui parle trop fortement à l'imagination, v. g., la détermination de Charlotte Corday à poignarder Marat, sans doute il aura l'avantage d'exciter l'attention ; mais il est bien à craindre qu'il la détourne de l'objet

Ceux qui ont un intérêt trop vif.

(1) *La science de l'Education*, p. 145.
(2) *Ibidem*.

proposé. Des circonstances autres que le jeu du libre arbitre, notamment les suites de l'attentat, les scènes de cruauté auxquelles est mêlé le nom de Marat, absorberont l'esprit, et rejetteront dans l'ombre l'idée qu'il s'agit d'éclairer.

Ceux qui sont compliqués.

Pas de complication inutile. Comme type d'acte libre, un professeur inexpérimenté citait le fait d'une sentinelle Boër, annonçant la présence de l'ennemi ; et ce fait était encadré de minutieuses descriptions, où figuraient le paysage, le camp Boër, les grand'-gardes, le poste, etc...

C'est imposer aux élèves un effort d'attention en pure perte, disperser leur pensée sur des superfluités, qui masquent la notion à dégager.

Dans la ntr'épreuve,

Après une première application, on peut avoir le désir de faire la *contr'épreuve*. En ce cas, il sera bon de trouver des exemples très éloignés des précédents. « Le choix doit être dirigé de manière à présenter les *variétés extrêmes*, a dit encore M. Bain. Il faut éviter d'accumuler les objets identiques qui ne font que charger l'esprit sans utilité : des exemples variés sont nécessaires pour montrer toutes les combinaisons possibles de la qualité que l'on étudie. Pour bien faire concevoir la propriété abstraite de rondeur, ou le cercle, il faut présenter à l'élève plusieurs exemples concrets dans des conditions différentes de grandeur, de couleur, de substance, de position et de rapports. Pour bien expliquer ce que c'est qu'un édifice, il faut citer des exemples d'édifices de destinations diverses (1). » Plus les applications sont divergentes, plus

Exemples disparates.

(1) Bain, *La science de l'Education*, p. 143.

la part des différences est grande et celle des analogies petite, *moins on court le risque de laisser subsister*, dans le concept qui en résulte, *des notes purement accidentelles*, la réduction étant menée assez loin pour former une notion vraiment générale.

A ces indications, joignons deux précautions, dont l'expérience fait sentir l'utilité.

Mettre l'exemple au début.

On gagne beaucoup à proposer les exemples, dès le début même de l'explication, après les quelques phrases nécessaires pour l'introduire. De la sorte, toute la suite du commentaire en bénéficie; nous voulons dire qu'il est « concrété » dans toute son étendue. S'il ne venait qu'à la fin, le profit en serait singulièrement amoindri, l'élève ayant jusqu'alors cheminé à la pâle lueur de l'abstrait.

L'adapter à tous les aspects de l'idée.

La seconde précaution sera, pour le cas où l'idée est complexe, de *construire* l'exemple de façon à ce qu'il en éclaire les diverses faces.

Inutile de faire remarquer que ces observations s'appliquent à tout passage du concret à l'abstrait (1),

(1) A ce chef d'idées se rattache le passage de l'empirique au rationnel. « Il faut aussi procéder de l'empirique au rationnel. Dans la marche du progrès humain, chaque *science sort de l'art qui lui correspond*... Par conséquent, toute étude doit avoir des commencements purement expérimentaux... Comme exemple de cette règle, nous pouvons citer l'habitude qu'on commence à prendre d'enseigner la grammaire après la langue (H. Spencer, *De l'Education*, p. 122, 123).

M. Rousselot dit dans le même sens : « Les premières vérités géométriques doivent être démontrées *expérimentalement* ; la même méthode est, du reste, indispensable pour apprendre à lever un plan, à mesurer un terrain. Après quoi, la démonstration *rationnelle* sera aisément admise par l'esprit » (*Pédagogie*, p. 647).

Pareillement, la logique est pratiquée avant d'être enseignée. « La lo-

qu'il s'agisse des choses de la matière, ou de celles de l'esprit.

*
* *

Toutefois, si nous comparons les deux domaines, nous voyons que le premier est relativement plus facile à connaître. De là une nouvelle voie ouverte au pédagogue, qui conduit du physique au moral ; *ab exterioribus ad interiora* (1).

Du sensible à l'intelligible.

Prenons d'abord le physique en nous-mêmes, dans nos facultés organiques.

L'Evangile proclame bienheureux ceux qui ont *faim et soif* de la justice. Or, l'amour de la justice est l'aspiration la plus noble de l'âme humaine. Pour marquer combien elle doit être vive en nous, Notre-Seigneur l'appelle du nom de nos *appétits les plus impérieux*, la faim et la soif, bien qu'ils appartiennent à la vie animale.

Vous avez à décrire le fait de la réflexion, qui est l'attention portée sur les idées. Comme corrélatif inférieur, vous prenez l'observation externe, qui est encore une variété de l'attention ; et vous éclaircissez l'opération de l'entendement par celle des sens, en montrant que l'on examine les éléments d'une idée, comme les détails d'un paysage.

La liberté est le pouvoir de choisir. Or, le choix porte sur des actes purement intérieurs de volonté :

gique voulue suit et précède la logique naturelle ; elle provient d'une logique naturelle inférieure, et mène à une logique supérieure » (Paulhan, *Les types intellectuels*, p. 144).

(1) Il faut ajouter : *ab interioribus ad superiora*.

aimer Dieu, ou ne pas l'aimer. Il peut porter aussi sur les mouvements de nos membres : marcher ou ne pas marcher. Et l'alternative impliquée par le choix est beaucoup plus tangible, lorsque les termes en sont matériels.

D'après un principe analogue, le dialecticien opère sur la proposition, qui est l'expression du jugement, au lieu d'analyser le jugement lui-même, acte purement mental. Il considère le jugement, comme tiré hors de l'esprit, et incorporé dans les mots. La substitution n'aura pas d'inconvénient; mais cela à une condition, c'est que la proposition elle-même, matière d'analyse, sera énoncée de façon à reproduire exactement les éléments du jugement lui-même, qu'elle en offrira pour ainsi dire le décalque.

Pareillement, la différence de deux concepts est souvent accentuée par celle des mots qui les expriment. Pour distinguer l'usage passif et l'usage actif des sens, le psychologue oppose les termes suivants : *voir et regarder; entendre et écouter; sentir et flairer; toucher et palper; goûter et déguster* pour la pensée, *comprendre* et *réfléchir*. De même que parfois l'on regarde sans voir, on peut réfléchir sans comprendre.

La comparaison,

Puis vient la comparaison proprement dite (1). Dans l'enseignement son emploi est de tous les instants : le psychologue assimile l'idée à l'image, les souvenirs à une collection de tableaux ; le sens intime à un témoin ; la conscience morale au législateur et au juge ; les idées dites innées aux veines du marbre (Leibnitz), ou bien à des caractères tracés sur un pa-

(1) L'étymologie suggère d'utiles comparaisons.

pier avec de l'encre sympathique (de Bonald), qui est d'abord invisible, et rougit, quand la feuille est approchée du feu. La plupart de ces rapprochements, il est vrai, tournent au lieu commun. Mais leur banalité, signe de fréquence, atteste que leur convenance est généralement reconnue. Il est bien de choisir les comparaisons parmi les représentations familières à l'élève, car le personnel d'une classe est mélangé ; et pour quelques jeunes gens, qui ont vu des objets rares ou curieux, le plus grand nombre n'a recueilli que les expériences communes.

Ici, mêmes recommandations que pour l'usage de l'exemple : bien choisir la comparaison ; la présenter dès l'entrée en matière ; et la développer, en vue d'éclairer une à une les parties du sujet.

Adaptée à tous les aspects d'une idée.

Donnons une idée de ce développement. Vous comparez le produit de l'imagination *passive* à une simple photographie, parce que la photographie représente une chose absente, tout comme l'image. L'embarras, c'est que ce mode passif n'est pas le seul exercice de l'imagination, qui, sous l'action de l'entendement, devient constructive et esthétique. Il faut donc ajouter à la comparaison. Voici le complément. Pour obtenir l'imagination *constructive*, vous n'avez qu'à prendre un certain nombre de photographies isolées, et à les grouper dans l'ordre qui vous paraît le meilleur. Et, si vous embellissez une des physionomies y exprimées, vous marquez le rôle de l'imagination *esthétique*.

*
* *

Mais le passage du concret à l'abstrait, et celui du sensible à l'intelligible, de l'empirique au rationnel,

ne résument pas tous les mouvements de l'esprit. Dans le domaine des idées abstraites ou suprasensibles, il y a aussi un ordre à garder. Nous voulons dire qu'il ne faut pas éclaircir les choses seulement par des exemples et des comparaisons. Ces rapprochements sont fort utiles ; mais ils ne suffisent pas. L'on doit éclairer l'intelligible par lui-même (1).

Cette règle admet bien des modes d'application. Nous en signalerons deux :

Du simple au composé ;

D'abord, aller du simple au composé (2) : ne pas combiner des notions sans les avoir préalablement étudiées ; ne pas commencer une construction, sans en avoir éprouvé les matériaux ; à plus forte raison ne pas se prononcer sur l'ensemble d'une théorie, que l'on n'ait déjà examiné les affirmations y contenues.

De l'indéterminé à ses déterminations.

En second lieu, mener de l'indéterminé à ses déterminations progressives.

Les concepts les plus indéterminés sont ceux qui les premiers éclosent dans l'esprit de l'enfant, parce qu'ils sont les moins compréhensifs. C'est qu'en toute chose, les débuts trahissent faiblesse et impuissance. Or, plus une idée est faible, plus elle est pauvre de contenu, partant vague, flottante, indécise. C'est la pensée de saint Thomas : « *Intellectus noster de potentia*

(1) Ce serait violer cette règle que d'expliquer les choses demi-claires par des obscures ; par exemple, la circonstance *quando*, par l'idée philosophique de temps que nous donne Aristote ; *mensura motus secundum prius et posterius*. Ce serait le cas de dire : le feu ne vaut pas la chandelle. — Dans le même esprit, lorsque, pour la démonstration d'une thèse, on a le choix des arguments, on évitera de s'appuyer sur une affirmation *systématique*, nous voulons dire qui se rattache à une théorie particulière et contestée ; mieux vaut prendre un ordre de considérations indépendant de tout système.

(2) Ou bien, selon la règle cartésienne, diviser la difficulté en autant de parcelles qu'il est requis pour la mieux résoudre.

in actum procedit; omne autem quod procedit de potentia in actum, prius pervenit ad actum incompletum, qui est medius inter potentiam et actum, quam ad actum perfectum. Actus autem perfectus ad quem pervenit intellectus, est scientia completa, per quam distincte et determinate res noscuntur. Actus autem incompletus est scientia imperfecta, per quam res sciuntur indistincte sub confusione quadam » (1).

Les pédagogues contemporains attachent de l'importance à cette loi psychologique.

« Ce développement de l'esprit, comme tous les développements, dit Herbert Spencer, est un progrès de l'indéfini au défini. De là vient que les premières perceptions et les premières idées sont vagues comme les premiers essais de langage, comme les premiers mouvements. De même que d'un œil rudimentaire, distinguant seulement la lumière des ténèbres, le progrès est à un œil qui distingue les nuances et les détails de forme avec une grande exactitude, de même l'intelligence... commence par les distinctions les plus grossières entre les objets, pour finir par des distinctions d'une finesse et d'une netteté croissantes. Nos cours d'étude et nos méthodes d'éducation doivent se conformer à cette loi générale (2). »

Bain reproduit la même pensée. « La troisième partie est le passage de l'indéfini au défini. Ainsi un fait peut d'abord être présenté sous une forme vague, indéfinie et sans restriction ; on nous dira, par exemple,

(1) I, q. LXXX, art. 3.

(2) H. Spencer, *De l'Education*, p. 117, 118. Il ajoute : « Nous devons nous contenter, dans l'éducation, de commencer par des notions grossières, puis tendre à les éclaircir graduellement, en facilitant à l'enfant l'acquisition d'une expérience qui corrigera d'abord les plus grosses erreurs, et ensuite successivement les erreurs moindres » (p. 119).

que *tous les corps tombent à terre ;* puis on nous enseignera le même fait avec *toutes ses circonstances et ses modifications — chute oblique de l'eau dans les fleuves*, mouvement ascendant de la fumée, éruption des volcans (1). »

Le même auteur avait déjà dit aux premières pages de son livre : « Il faut marcher avant de danser ; il faut articuler des sons simples avant de pouvoir articuler des mots : il faut tracer des bâtons et des jambages avant de former des lettres ; il faut représenter des arbres et des arbustes, avant de pouvoir se représenter un jardin (2) ».

Bref, la connaissance humaine progressant, l'enseignement fera de même. Or, en l'espèce, le progrès consiste à poser la chose que l'on doit qualifier, avec son attribut tout d'abord le moins compromettant, pour passer ensuite à ceux qui disent davantage : pour cette chose, c'est un revêtement successif de caractères, qui vont enchérissant l'un sur l'autre, et la définissent graduellement. L'esquisse avant le portrait.

Telles sont les applications que nous avons à mentionner pour la loi, qui a fait l'objet de cet article.

Cette loi représente le premier moyen de faciliter l'intelligence des matières, peut-être le plus essentiel.

Mais non le seul. Il y en a un autre, important lui aussi, et qui ne paraît pas faire double emploi avec le précédent. Tout en allégeant l'effort intellectuel, con-

(1) *Ibidem*, p. 147.
(2) q. 31.

sidéré en lui-même, on peut se demander si l'on n'obtiendrait pas un nouvel allègement, en réduisant, par de bonnes simplifications, la surface du champ sur lequel il se déploie.

Article II. — *Réduire la surface de l'effort intellectuel* (1).

La division.

Une première réduction nous est fournie par la division, qui ramène à quelques chefs, un ordre assez complexe de notions. Le professeur fera comprendre à ses élèves, que des choses en apparence très différentes figurent souvent les aspects d'une même réalité, et que ces aspects se suggèrent l'un l'autre : « Ce chapitre, qui vous effraie par sa longueur et sa densité, leur dira-t-il, contient simplement l'étude d'un rapport pris dans les trois cas classiques, présence, absence et variations ; ou bien celle d'un fait psychique successivement envisagé dans ses caractères, ses conditions, et ses résultats. » Au lieu de détails sans nombre, qui fatigueraient l'esprit par leur disparité, l'étudiant retient deux ou trois idées, comme autant de petits centres autour desquels s'ordonneront les éléments secondaires. désormais faciles à dominer, parce que simplifiés (2).

Le travail d'intelligence est ainsi amoindri, par la diminution du champ, sur lequel doit porter l'attention. Celui de la mémoire l'est aussi par la réduction

(1) Ajoutons : *sans diminuer l'étendue du savoir.*

(2) Ainsi la division figure parmi les conditions soit objectives soit subjectives. Les objets, étant composés, donnent lieu à des divisions ; et, d'autre part, ces divisions (ainsi déjà fondées sur la réalité) simplifient le travail de l'esprit.

des choses à retenir, et par le lien réciproque, qui les évoque simultanément. « Il est indubitable, disait Port-Royal, qu'on apprend avec une *facilité incomparablement plus grande, et qu'on retient beaucoup mieux* ce qu'on enseigne dans le vrai ordre, parce que les idées qui ont une suite naturelle s'arrangent bien mieux dans notre mémoire et se réveillent bien plus aisément les unes les autres (1) ».

M. Marion a écrit dans le même sens : « Les idées générales soulagent la mémoire, parce que, sous une représentation unique, un seul mot, une seule formule, elles embrassent une multitude d'individus et de faits particuliers. Elever l'enseignement dans la sphère des hautes généralités, généraliser autant qu'on le peut, sans tomber dans le vague, mettre partout des idées d'ensemble sous les détails particuliers, c'est le *moyen d'apprendre beaucoup et de retenir bien*, le moyen de faire que l'esprit soit bien fait, sans cesser d'être bien plein, et contienne beaucoup, sans porter en lui aucun poids mort (2). »

Toute unification légitime.

Aussi bien, toute mise en évidence de l'unité qui est dans les choses, opère une réduction analogue. Nous l'avons dit ailleurs, quand deux pensées ont une partie commune, il est bon de le faire remarquer. Si la nature est parcimonieuse de principes et de causes, l'enseignement qui l'interprète, le sera aussi ; il adoptera cette loi qui lui vient de son propre objet. Lorsqu'une idée déjà employée reparaît, au lieu de dissimuler cette réapparition, il faut au contraire la souligner.

(1) *Logique*, IV^e^ partie, ch. x.
(2) *L'Education dans l'Université*, p. 364.

L'ayant déjà vue, les auditeurs la reconnaîtront sans peine ; et ils réserveront les forces vives de leur esprit pour les idées qu'ils ne possèdent pas encore.

D'une façon plus explicite, nous dirons que l'opération offre un intérêt tout à la fois objectif et subjectif : d'un côté, elle traduit l'unité inhérente à la réalité ; de l'autre, elle adoucit le labeur intellectuel. L'économie est tout à la fois, *loi de la nature, dont elle exprime la puissance* ; et *loi de l'esprit, dont elle ménage l'infirmité*. Par l'identification partielle qu'elle suppose dans les objets, elle fait qu'en étudiant une chose, l'élève en apprend une et demie ; que chaque notion, bien comprise dès sa première apparition, ne demande aux emplois subséquents qu'à être rappelée, sans nouveau travail de compréhension.

L'économie, loi de la nature.

Loi de l'esprit.

Bref, ces simplifications rétrécissent la surface du domaine sur lequel doit s'exercer l'effort intellectuel ; et elles facilitent d'autant la tâche de l'étudiant.

Supposons maintenant que le professeur a réalisé les simplifications qui ont leur raison d'être.

Cela ne suffira pas. Il faut de plus que la leçon soit coupée, afin de ne pas imposer aux éditeurs une trop grande tension d'esprit. Au lieu de parcourir la route d'une seule traite, on la divisera en étapes dont la longueur sera mesurée sur les forces des voyageurs.

Renouveler l'attention,

Car l'effort humain est limité ; et ce qu'il gagne en étendue, il le perd en intensité. Qui trop embrasse, mal étreint : *pluribus intentus, minor est ad singula sensus*.

Au lieu de la disperser.

Que fait l'enfant, qui apprend son catéchisme ? S'il le lisait en entier, de suite, de la première page à la

dernière, il aurait beau recommencer cette lecture plusieurs heures consécutives, il ne retiendrait rien. Pour triompher d'une difficulté, il convient de la partager. L'enfant prend la première question, la lit deux ou trois fois ; puis, essaie de la réciter de mémoire. Si la récitation est inexacte, il répète le même exercice, jusqu'au moment où il sait la question par cœur. Puis il passe à la deuxième, qui devient l'objet d'un travail analogue, etc... (1).

« L'attention, a dit Joubert, est d'étroite embouchure : il faut verser avec précaution, et pour ainsi dire, goutte à goutte. » Tous les aliments qui passent dans l'estomac, ne nourrissent pas l'organisme ; mais seulement ce qui s'en digère. Un estomac faible supporte peu de nourriture à la fois ; mais il prend plus souvent. On doit appliquer le même régime à l'intelligence humaine, surtout dans la période d'initiation aux éléments d'une science ; et lui servir la vérité par petites doses. Les progrès de l'élève ne tiennent pas précisément à ce qu'il entend, mais à ce qu'il a pu comprendre et s'assimiler. « Loin d'exposer d'un coup une longue suite de vérités, il ne faut découvrir à l'enfant chaque vérité que par portions successives ; la couper pour ainsi dire en autant de tableaux qu'elle comporte de divisions réelles (2) ».

Une leçon dense et sans coupure lasse les élèves. Beaucoup ne suivent plus le maître que languissamment. Obligés de ne pas perdre entièrement de vue

(1) Notons aussi que le professeur doit en chaque étape profiter du *premier élan de l'attention* pour conduire les élèves, si possible, au cœur du sujet. Les digressions, les lenteurs sont *plus préjudiciables au début* d'une étude *qu'à la fin*.

(2) *Dict. pédag.* Article curiosité.

les premières idées présentées, leur esprit se partage, et ne saisit qu'à demi ce que l'on dit. Ils marchent, jetant de moment en moment le regard en arrière. Quelques petites haltes permettraient à ces retardataires de rejoindre la colonne, et à tous de reprendre haleine. Le professeur en profiterait pour revenir brièvement sur les notions expliquées, de manière à rendre aux auditeurs, leur liberté d'esprit ; à leur permettre de se ressaisir, afin de se porter (1) tout entiers sur les nouveaux points de la leçon.

En toute classe, il doit y avoir des moments de détente. Tout bon praticien « a des industries ingénieuses pour reposer un moment les esprits, réveiller et renouveler l'attention de son jeune auditoire. C'est un mot qu'il cite, un fait qu'il rappelle, une courte histoire qu'il raconte, une anecdote, une plaisanterie innocente, dont un des élèves sera peut-être l'objet sans qu'il puisse s'en blesser, etc... Ce repos doit être court, bien entendu, mais deux ou trois minutes peuvent suffire à détendre les esprits, et l'on reprend sa tâche avec un nouveau courage (2).

La classe en devient plus vivante, plus alerte, et même plus docile.

Tels sont les moyens que l'expérience suggère pour

(1) Le changement de matière produit un effet analogue à celui de l'arrêt. « Qu'en résumé, la même faculté ne soit pas tenue en haleine trop longtemps de suite ; et qu'il y ait alternative dans les différents modes d'activité. Lorsqu'il y a *alternance*, il y a par cela même *rémission* ; en d'autres termes, le repos consiste à faire autre chose que ce que l'on faisait précédemment » (Rousselot, *Pédagogie*, p. 169).

(2) Verin, *Abrégé de pédagogie*, p. 26, 27.

remplir l'une des conditions générales d'adaptation posées plus haut : faciliter l'intelligence des matières ; mettre les choses, le plus possible, à la portée de l'étudiant.

La seconde condition est de provoquer l'application.

CHAPITRE II

PROVOQUER L'APPLICATION

Stimulants extrinsèques.

Il y a des stimulants de deux sortes. Les uns tirés de choses qui, prises en elles-mêmes, sont étrangères à l'enseignement, sont de ce chef qualifiés *d'extrinsèques*. Ce sont les suivants : récompenses ou châtiments, notes, éloges, distinctions honorifiques, blâmes, prix décernés à la clôture de l'année, avantages matériels, moyen de se faire une position honorable ou lucrative dans le monde, accès à certaines carrières, modes variés d'émulation.... « Très souvent, dit Bain, lorsque des enfants ont bien travaillé, les parents les récompensent de leurs succès en leur donnant un peu d'argent (1). »

Nul doute que des excitants de ce genre aient leur valeur. Ils exercent quelque influence, même sur les meilleurs élèves : et, d'autre part, il y a des sujets naturellement peu studieux sur lesquels, seuls, ils ont prise. Aussi convient-il d'examiner avec soin la manière de les utiliser ; et cet examen ne saurait être négligé dans un manuel général de pédagogie.

Mais de préférence nous traiterons des stimulants

(1) *La science de l'Education*, p. 22.

intrinsèques, qui se résument dans l'attrait de l'étude.

Stimulants intrinsèques.

Ce stimulant prime tous les autres. « Si nous passons aux influences qui favorisent la concentration (attention ou application), observe encore l'auteur que nous venons de citer, nous assignerons la *première place au charme intrinsèque*, c'est-à-dire, au plaisir causé par l'action elle-même... Une satisfaction modérée, causée par le plaisir d'apprendre, est certainement le moyen le plus agréable et le plus efficace de cimenter les unions que nous voulons former dans l'esprit. Nous exprimons ordinairement cette loi en disant qu'un élève a *du goût* pour son travail, *qu'il y va de tout cœur*, con amore (1). »

« L'intérêt inspiré par le sujet même de l'étude est un talisman unique pour développer l'attention (2). »

Nous pourrions multiplier indéfiniment les témoignages.

L'accord des hommes du métier rend la démonstration superflue.

La question se ramène donc aux moyens de rendre un enseignement intéressant.

Or, il est aisé de s'en convaincre, l'intérêt (3) tient à deux choses : d'abord, à la manière dont le professeur s'acquitte de son rôle ; en second lieu, à la part d'initiative qu'il laisse à l'élève. Rien de plus naturel.

(1) *La science de l'Education*, p, 21, 22.

(2) G. Compayré, *Cours de pédagogie*, p. 101.— Le même auteur dit encore : Si le professeur n'a affaire qu'à des auditeurs distraits, il renouvelle le travail des Danaïdes, et il verse sa science dans un tonneau sans fond (*Ibidem*, p. 93).

(3) La matière de l'enseignement y contribue aussi beaucoup. Mais nous supposons cette matière déjà fixée, et nous en faisons abstraction en ce moment

celui-ci ne pouvant aimer dans une leçon que l'action du maître et la sienne propre.

Article I. — *Intérêt qui naît de l'enseignement lui-même.*

Tout en s'adressant principalement à l'esprit de ses auditeurs, le maître éveillera chez eux les attraits propres à faciliter sa tâche.

Eveiller la curiosité.

D'abord l'attrait de *curiosité*, qui est naturel à l'homme. « La curiosité chez les enfants, est un penchant de la nature, qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter (1). » « N'éteignez point en vous le sentiment de la curiosité, disait Mme de Lambert à sa fille ; il faut seulement le conduire, et lui donner un bon objet. La curiosité est une connaissance commencée, qui vous fait aller plus loin et plus vite dans le chemin de la vérité. »

C'est un art délicat d'exciter cet instinct, qui sommeille dans l'âme des indifférents ou des dégoûtés. « Tous les maîtres savent ou devraient savoir l'art de donner à un fait, un air de merveilleux ou de mystère, avant de l'expliquer (2). »

Nous n'avons pas à nous enquérir de dons exclusivement personnels, mais seulement des procédés qui sont à la portée de tous.

(1) Fénelon.

(2) Bain, *La science de l'Education*, p. 67. — Beaucoup ne le savent pas. M. P. Lacombe décrit dans le *Dictionnaire pédagogique*, Article Curiosité, les inconvénients qui en résultent. Il n'a sans doute en vue que les enfants. Mais avec *des réserves*, l'observation pourrait être étendue aux jeunes gens.

*
* *

En voici plusieurs.

Au lieu d'exposer couramment une suite de choses, sans laisser à la curiosité le temps de s'éveiller, il sera mieux de les présenter une à une. « Il faut... couper la vérité en autant de tableaux qu'elle comporte de divisions réelles (2) » ; et essayer l'effet de chaque tableau sur les esprits, examiner *ce qu'il leur dit*, quelle impression il produit.

Souvent il y aura une sympathie naissante, que l'on fortifiera de diverses manières.

Signaler l'importance du sujet.

D'abord, en faisant ressortir *l'importance doctrinale* du sujet, les conséquences scientifiques que la solution peut entraîner, les applications morales dont il est susceptible. C'est un premier élément d'attraction, qui a sa place marquée dans l'état de la question, où se groupe tout ce qui est de nature à en montrer la raison d'être, et la portée.

Choses familières à l'élève.

De plus, l'homme aime qu'on lui parle de lui-même, que l'on s'occupe de ce qu'il sent, de ce qu'il fait. Il goûte un charme singulier à voir expliquer scientifiquement des actes qu'il accomplit à chaque instant, sans en comprendre le comment. L'intérêt des leçons de chose est dû, en grande partie, comme chacun sait, à ce qu'elles portent sur des objets usuels. On peut mettre à profit cette indication, même dans l'enseignement de la philosophie, en appuyant une doctrine sur les faits les plus familiers. Ayant, par exemple, à traiter de la sensation, le psychologue prendra comme thème de son

(1) *Ibidem*. Déjà cité, p. 171.

explication, un des faits les plus simples de la vie scolaire : « N..., vous regardez en ce moment le tableau. D'où vient que vous en ayez la sensation visuelle. Quelles sont les conditions dont elle dépend? Les voici... » Aussitôt il décrit le processus : action de l'objet coloré sur la rétine : transmission de l'impression par les nerfs afférents au cerveau ; impression cérébrale ; sensation. L'emploi des moyens graphiques, et les détails physiologiques dans lesquels il devra entrer, ajouteront de l'agrément à cette étude.

Autre exemple : Vous avez à délibérer sur le choix d'un état de vie. Voici le type d'*une délibération* conçue à cet effet.

Avantage pour l'élève.

Un autre sentiment, encore très naturel, est celui de l'utile. Nous acceptons avec empressement tout ce qui peut étendre nos moyens d'action, et accroître notre influence au dehors. On connaît la parole de Bacon : *ce que l'homme ajoute à son savoir, il l'ajoute à sa puissance*. Le maître aura soin de la commenter de temps en temps, en y joignant des applications pratiques : « Etudiez avec soin ces matières, vous en tirerez d'excellentes idées pour telle conférence ; cette discussion bien suivie vous permettra de résoudre certaines difficultés délicates, dirigées contre l'existence du libre arbitre ; cette thèse contient des données précieuses en faveur du dogme de l'immortalité de l'âme... » On détermine ainsi à bien accueillir une leçon ardue, les jeunes gens les moins enclins à la spéculation intellectuelle.

Actualité.

Un grand intérêt s'attache aussi à *l'actualité*. L'homme est éminemment sociable ; et il va d'instinct vers ce qui répond aux préoccupations de ses semblables. Aussi pour tirer (au moins momentanément)

de leur indifférence les élèves les plus apathiques, suffit-il de leur faire sentir que tel problème classique se pose dans la presse, à la tribune, dans l'enseignement supérieur, ou même à l'atelier et au club. En le discutant, les auditeurs se mettent donc à l'unisson du milieu ambiant, et ils entrent dans le mouvement de la pensée contemporaine. Dans cet esprit, le professeur devra relier aussi étroitement que possible le sujet proposé aux questions agitées en dehors de l'enceinte scolaire : placer une thèse sous le patronage de son meilleur défenseur ; extraire des écrits d'un auteur célèbre, la formule d'un argument, sauf à la commenter ensuite. De la sorte, l'étiquette accrédite ce qu'elle couvre ; ou, du moins, elle attire l'œil, et avive l'attention.

L'*historique* de la question évoque le souvenir de ceux qui l'ont agitée : elle personnifie la discussion, et lui ouvre un programme beaucoup plus étendu. Historique.

A l'aide de ces moyens, ou d'autres semblables (1), que l'expérience suggère au praticien, la curiosité est éveillée.

Il s'agit maintenant d'entretenir ce premier mouvement d'attention.

Sans doute, la chose ne va pas de soi, car une attention soutenue gêne la nature. Toutefois, la plupart des élèves accepteront cette gêne, à la condition de sentir que, de moment en moment, leur effort est allégé, par la parole du maître ; et que, de plus, il est fructueux.

(1) Ajoutons qu'une fois *entraînés*, les élèves ont moins besoin de stimulants : ils se portent d'eux-mêmes à une question faisant partie d'un ensemble qui les a déjà intéressés.

Comment leur donner le sentiment de l'un et de l'autre ?

Plusieurs causes concourent à l'*allégement*.

Clarté. D'abord les procédés suivis pour faciliter l'intelligence des matières : mener du connu à l'inconnu ; s'appuyer sur ce que l'étudiant sait et goûte le mieux, ce dont il a la connaissance la plus familière ; choisir les objets qui parlent le plus à ses sens ; simplifier les choses par des divisions naturelles, qui ramènent à quelques points saillants une grande variété de notions ; mettre en évidence l'unité qui est dans les pensées, en vue d'économiser l'effort ; au lieu de disséminer l'attention, la renouveler par de petits arrêts convenablement ménagés...

Improvisation des tactiques. L'allégement vient aussi des *petites improvisations de tactique*, qui maintiennent le professeur en communication incessante avec son auditoire. Car celui-ci, s'il est fidèle aux inspirations du tact pédagogique, suivra l'effet produit sur les intelligences par sa parole ; et, par une rapide intuition, discernant les besoins qui en résultent, modifiera, le cas échéant, son allure, afin de conserver l'adaptation un instant menacée.

Disponibilité des idées. Une troisième cause, c'est l'aisance de la mise en œuvre, due au travail de préparation immédiate, auquel le maître doit s'assujétir pendant l'heure qui précède la classe, s'il désire se pénétrer des notions à exposer, et leur donner une *parfaite disponibilité*. Faute de disponibilité, la mouvement de la pensée anguit, la langue hésite, l'expression n'est pas au point ; on dit trop ou trop peu, et l'on est obligé de se reprendre. Il faut donc, pendant cette heure de recueillement, se rendre bien présent tout le contenu de la leçon, dégager les centres, saisir clairement la suite,

aviver le sentiment des nuances, apprendre à demi par cœur les parties délicates de la rédaction... A ce faire, l'on acquiert de la maîtrise pour le développement de ses idées, une plus grande sûreté d'expression, de l'aisance et de la mesure (1).

Autant d'influences qui ôtent à l'effort intellectuel de son âpreté.

Ajoutons celle des qualités personnelles du professeur.

Nous mettons en première ligne l'amour de son office, et l'intérêt qu'il prend à l'exercer : « l'attitude du maître, qui, comme on dit, *est à son affaire*, qui témoigne de l'intérêt qu'il prend à ce qu'il enseigne, contribueront à exciter l'intérêt chez ceux qui apprennent, et qui écoutent (2) ».

L'intérêt sera rendu plus contagieux par la sympathie, qui porte les jeunes gens à s'assimiler les manières de voir et les goûts du maître.

Qualités générales du professeur.

Ses autres qualités contribueront pour une bonne part à faire aimer la classe : la parfaite égalité d'humeur bannit toute inquiétude chez les subordonnés ; — le dévouement inspire la confiance ; — une bienveillance générale crée autour des âmes une atmosphère de liberté où elles se dilatent ; — les saillies de gaieté reposent ; — la vie prévient la lassitude, et tient en éveil (3).

(1) « C'est la parole vive et animée du professeur, la parole lumineuse et pénétrante, les réflexions à propos, les traits incisifs, le *sermo vivus et efficax* qui doit pour les élèves... rendre (la leçon) intéressante » (Dupanloup, *De la haute Education intellectuelle*, tome II, p. 227).

(2) Un autre moyen de soutenir l'attention, c'est de « rendre la classe attrayante par la forme, d'éviter la parole traînante et monotone, comme une psalmodie..., de tempérer par des développements agréables ce que l'enseignement peut avoir d'aride, et tout cela d'un ton animé, vivant, varié » (Verin, *Abrégé de Pédagogie*, p. 28).

(3) Compayré, *Cours de pédagogie*, p. 101, 102.

Voilà, ce semble, bien des allégements.

Ce n'est pas tout. Il faut que l'étudiant sente le profit. Adouci, l'effort doit être de plus *fructueux*.

Enseignement fructueux.

Après une classe bien faite, les impressions échangées par les jeunes gens témoignent qu'ils ont eu ce sentiment :

« J'aime ce cours, parce qu'il y a beaucoup à prendre...

« J'ai été heureux que M. le Professeur, en posant la question, dégageât le point critique.

« Je croyais tel argument obscur ; j'ai été agréablement surpris de le saisir si promptement...

« La réponse à cette objection m'avait préoccupé plusieurs fois ; j'ai été bien aise de la voir complètement résolue... »

Ces propos disent la joie de la difficulté vaincue.

Et lorsque les sentiments qu'ils expriment, loin d'être des faits isolés, se renouvellent de façon à créer un état habituel de satisfaction chez la plupart des élèves, le succès est assuré.

Ces résultats peuvent être obtenus par un homme suffisamment doué, et fidèle aux règles tracées dans ce petit traité.

La manière d'enseigner contribue donc puissamment à stimuler l'activité de l'élève.

Mais il y a une seconde chose que celui-ci aime dans la classe : l'initiative qu'on lui ménage.

Article II. — *Intérêt qui naît de l'initiative ménagée à l'élève.*

Réduit à la passivité, tout homme se dégoûte. Et, l'on sait ce que peuvent être les idées d'un dégoûté, combien ternes, combien vides. L'attrait pour une étude vient souvent de l'activité personnelle qu'on y déploie : ce que l'on aime, c'est sa propre action, le jeu de ses facultés, déjà fécond, ou en voie de le devenir. Et la vérité prend un charme de plus, lorsqu'on l'a conquise au prix de laborieux efforts. Nous pouvons même dire que pour les professionnels de la spéculation, la possession est parfois moins agréable que la poursuite. « Il en est de la vérité, comme de tout autre objet, désiré par l'esprit humain ; la possession en cause moins de plaisir que la poursuite, et sans la poursuite préalable, elle ne cause pas du tout de plaisir. En toutes choses, l'*agréable n'est pas l'arrivée, c'est le voyage*. La curiosité, en somme, est le sentiment agréable de la poursuite (1). »

Aussi les éducateurs attachent-ils le plus grand prix à l'initiative de l'élève.

« Point d'état passif pour l'élève, avant tout l'effort personnel. Qu'un premier essai des forces provoque d'autres essais, qu'une difficulté vaincue excite l'ambition d'un nouveau triomphe. Que le maître crée l'intérêt dans l'étude, qu'il *sollicite la curiosité, qu'il provoque la recherche, qu'il réveille l'initiative*, qu'il

(1) *Dict. pédag.* Article curiosité.

suggère des analogies, qu'il excite enfin les élèves à essayer leur force et à prouver leur habileté (1). »

« En matière d'éducation, ajoute Spencer, il faut encourager de toutes ses forces le développement spontané. Il faudrait que l'enfant fût conduit à faire lui-même les recherches, à tirer lui-même les conséquences de ses découvertes. Il faudrait lui *dire le moins possible, et lui faire trouver le plus possible* (2). »

M. Marion montre l'application de cette loi dans l'enseignement supérieur : « La forme par excellence de l'enseignement supérieur est la causerie, « la conférence », au sens propre du mot, c'est-à-dire le travail en commun. Il s'agit de faire des esprits, non bourrés de connaissances, mais capables de chercher et de penser par eux-mêmes : il faut les exercer à tout contrôler, même ce qu'on leur dit, à critiquer un texte ou une expérience, à démasquer les erreurs d'une théorie... à découvrir des faits, à substituer une interprétation à une autre. Le modèle d'un tel enseignement c'est *l'entretien animé*, l'active *collaboration* d'un grand savant avec ses élèves dans son laboratoire. Mais tout ordre d'enseignement comporte quelque chose d'analogue. En philologie, en histoire, on manie les textes et les documents, au lieu de la cornue et du microscope : le travail, à cela près, est le même. En philosophie, on pousse à fond l'étude des systèmes, la libre discussion des opinions qui se produisent en toute sincérité. Chacun *paie de sa personne*, apporte *le fruit de ses réflexions, et de ses études*. Quelle *leçon oratoire* pourra valoir jamais un tel échange ? » (3).

(1) Wickersham. *Methods of instruction*, p. 74.
(2) H. Spencer, *De l'Education*, p. 123, 124.
(3) *Education dans l'Université*, p. 74, 75.

La nécessité de l'initiative est donc unanimement reconnue. Le tout est de dire comment la développer.

*
* *

Intervention provoquée.

Premièrement, en invitant l'élève, au cours d'une leçon, à fournir sa petite contribution. C'est le cas de l'intervention *provoquée*.

« L'abbé Noirot... passait pour le premier professeur de philosophie de France ; il exposait peu, et ne parlait presque pas en classe ; il avait l'air de n'y rien faire lui-même : et on assure qu'il formait les élèves les plus forts qu'on connaisse. Comment s'y prenait-il ?

« Il faisait parler ses élèves. Il ne procédait guère avec eux, selon la méthode socratique, que par interrogations : il tirait et faisait jaillir de leur esprit son enseignement ; le résumait brièvement et fortement ensuite (1) ».

L'abbé Noirot est un bon modèle à imiter.

A cette fin, le professeur discernera jusque dans les problèmes les plus scabreux, certaines parties, tout au moins secondaires, ne dépassant pas la portée de ses jeunes gens. Au moment voulu il mettra en scène l'un de ceux qu'il estime le plus apte à l'éclaircir.

Notons toutefois que, pour le succès de l'opération, il est utile de prendre quelques précautions.

Epreuves de difficultés moyenne

La première est de bien choisir la matière de l'épreuve : ni trop facile, car en ce cas, il n'y aurait

(1) Dupanloup, *De la haute éducation intellectuelle*, tome II, p. 210, 229.

pas lieu à effort intellectuel; ni trop ardue, parce que l'insuccès déprimerait celui qui la tente. Loin d'ajouter à son initiative, il lui ôterait de celle qu'il possédait auparavant ; et l'effet réel serait en sens contraire du but que l'on poursuit. « *Saisir le juste milieu entre un effort trop minime, pour avoir du mérite, et un trop grand pour les élèves ordinaires*, voilà en quoi consiste le talent du professeur (1). »

Frayer la voie.

La seconde précaution serait de frayer la voie à l'élève, par une bonne introduction. Si on ne l'oriente pas, l'intervention provoquée est sans profit. On perd du temps à faire dire des riens : on arrache quelques monosyllabes, qui n'éclairent personne, et ne prouvent qu'une chose, l'embarras du répondant. C'est seulement après avoir mis en train les jeunes gens, que le professeur les interrogera. Et ce sera *le plus souvent* (2), pour qu'ils achèvent une pensée commencée. Voici des exemples : trouver des applications nouvelles pour une définition déjà commentée ; — rapprocher deux choses déjà analysées, afin d'en tirer des analogies ou des différences ; — entre deux interprétations d'une même pensée, décider quelle est la bonne ; — répondre à une objection posée par le maître, ou même appliquer un principe de solution suggéré ; — montrer le lien qui rattache un corollaire à la thèse ; — d'une opinion manifestement exagérée, dégager la part du vrai, et marquer où commence l'exagération.

De même dans l'exposé d'un argument, le professeur peut prendre à sa charge la prémisse obscure ou pro-

(1) Bain, *La science de l'éducation*, p. 70.

(2) Il va de soi qu'avec des élèves très pénétrants, on peut hausser la difficulté. Mais il ne faut s'y hasarder trop souvent.

blématique, et faire développer par l'élève celle qui est facile (1).

Mais, il y a des modes encore plus simples de collaboration. Vous désirez féliciter de son attention soutenue, un auditeur, qui a plus de bonne volonté que de pénétration. Quand l'occasion s'offrira d'utiliser une notion déjà vue, vous le prierez d'en rafraîchir le souvenir à ses confrères.

Vous venez d'exposer une démonstration, et vous craignez qu'elle ait été mal saisie. A l'instant même, vous la faites reproduire aussi exactement que possible par l'un de ceux qui a paru le mieux vous suivre.

En ces divers cas, la parole est laissée à l'élève, qui en use à ses risques et périls, sans être guidé, jusqu'au bout de la petite explication qu'il doit fournir. C'est la raison pour laquelle nous avons insisté sur la facilité de l'épreuve.

Mais, si, au lieu d'abandonner le répondant à lui-même, on le dirige pas à pas, par interrogation socratique, l'échec est moins à redouter.

Dialoguer.

Une classe bien conçue combine le monologue et le dialogue, dans une proportion qui varie avec les circonstances. Le maître dialoguera de temps en temps, ne serait-ce que pour rompre la monotonie de sa propre parole : trop prolongé, le monologue finit par lasser.

Il le devra d'ailleurs pour d'autres motifs : s'assurer qu'on le comprend ; découvrir les petites confusions

(1) Le professeur met aussi les élèves « aux prises devant lui, dirige la discussion au besoin, quand elle tendrait à s'égarer, reprend enfin lui-même la question, et en donne une solution définitive » (Duranton, *De la haute éducation intellectuelle*, tome II, p. 233).

qui ont pu se produire et amener l'auditeur à les rectifier lui-même ; s'adapter à un état d'esprit dont il ne se rend pas suffisamment compte, sur lequel déjà il s'est fait illusion ; enfin, — et c'est l'avantage que nous visons en cet endroit — favoriser l'initiative. Car la part active que l'on prend à un dialogue, stimule la pensée.

Toutefois, il n'est pas nécessaire que l'élève soit nommément invité par le maître à prendre la parole. Il faut qu'il puisse la demander de son chef. L'intervention ne sera pas toujours provoquée.

*
* *

Elle pourra être *spontanée* (1).

Intervention spontanée.

Sauf des exceptions que nous indiquerons tout à l'heure, l'éducateur devrait, ce semble, autoriser en principe ce mode d'initiative ; engager les jeunes gens à proposer librement leurs doutes, leurs obscurités, leurs objections ; et quand l'un d'eux use de cette faculté, l'accueillir avec bienveillance.

Avantages.

Sans doute, les questions posées ne seront pas toujours très sérieuses. N'importe. Une difficulté qui paraît futile au professeur, embarrasse souvent un débutant. D'ailleurs, il est loisible, à celui-là, s'il le juge à propos, d'y répondre brièvement ; au besoin, de l'écarter

(1) « On est trop passif de nos jours à l'égard des idées ; on les reçoit, on les accumule dans son cerveau, sans réagir par la réflexion pour les discuter. Il n'y a plus cette fermentation de la vie intellectuelle, qui fait rejeter le faux, ne s'assimile que le vrai. On met à côté l'une de l'autre dans ses cases cérébrales, des opinions contradictoires, sans les discuter ; un jour, on les trouve, et l'on devient sceptique ». Gratry, *De la connaissance de Dieu*, p. 3.

d'un mot. Interdire les difficultés les moins fondées, c'est du même coup empêcher les meilleures de se produire, parfois l'élève ne sachant pas faire la différence : qui veut supprimer le superflu, n'obtient pas toujours le nécessaire. Enfin, la faculté de demander la parole se justifie moins par la valeur des idées qu'elle permet au jeune homme de formuler, que par les *efforts de réflexion*, dont elle devient l'occasion. Lorsque l'étudiant sent que ce qu'il veut dire sera rejeté dédaigneusement, il se tait. Et, ce qui est plus regrettable, la *passivité se propage en lui du dehors au dedans ; de la langue, elle passe à l'esprit. Silencieux, il est bientôt moins intéressé*, partant moins attentif : il comprend sans doute la parole du maître ; mais il n'essaie plus de la pénétrer à fond, et de la discuter même mentalement. Et cette pensée, qui s'éteint par degrés, ne retrouvera plus l'autonomie, qui aurait assuré son développement.

« Nous ne sommes que trop souvent responsables de la *servilité d'esprit* que nous reprochons à nos enfants. A peine ont-ils hasardé un jugement inexact, nous nous récrions, nous nous fâchons, nous les humilions par des remontrances trop dures et trop vives : nous les décourageons enfin, et, pour n'avoir pas été assez indulgents à leurs premiers essais, nous les déshabituons de penser ou, tout au moins, nous leur ôtons l'envie d'exprimer leur pensée : mal accueillis quand ils ont voulu se faire entendre, ils n'oseront plus ouvrir la bouche ; ils resteront cois désormais ; ils seront inertes et passifs, comme des enfants qui ne se risqueraient plus à marcher, si on les grondait trop fort à leur premier faux pas (1). »

(1) Compayré, *Cours de pédagogie*, p. 157.

Il est vrai que lorsqu'une demande d'éclaircissement ne vient pas à propos, si elle a l'inconvénient d'interrompre un exposé délicat, on peut ajourner la réponse.

Mais on l'acceptera aimablement quand elle est opportune.

Aider au succès.

Sans doute il faut rectifier leurs idées, mais avec délicatesse et ménagement, de façon à *sauver la part de vérité* qu'elles contiennent, au lieu de la pulvériser sous la critique. Dans cet esprit, après avoir, selon les cas, dissipé les équivoques, comblé les lacunes, redressé les notions inexactes, le maître acceptera *l'apport* (1) de son jeune collaborateur et en montrera brièvement le bien fondé. Ce dernier est ravi d'avoir mêlé à l'enseignement une idée de *son cru*.

« Lorsque l'explication qu'il imagine lui-même, est admissible à quelque égard, laissez-le jouir des éloges et de l'estime qu'elle lui vaut ; mais lorsqu'elle est tout à fait déraisonnable, sans vous moquer de sa méprise, *remettez-le doucement dans le droit chemin*. Et s'il montre quelque disposition à raisonner sur les choses qui s'offrent à lui, faites tous vos efforts pour que personne ne le contrarie dans cette tendance ou ne l'égare par des réponses captieuses et illusoires » (2).

Notons enfin que « le professeur ne doit pas affecter la vaine prétention d'être prêt à répondre à toutes les objections sur le champ, il doit quelquefois remettre la solution à la classe suivante ; la faire chercher souvent par les élèves eux-mêmes. Un professeur qui

(1) Au moins de temps en temps, lorsque la chose en vaut la peine.

(2) Locke, *Traité de l'Education*, p. 122.

résout, décide, répond à tout à l'heure même, m'inspire de la défiance. Il n'y a que la légèreté ou la présomption qui essaient cela. La science vraie et modeste n'y prétend pas » (1).

Nous avons fait prévoir des exceptions à la règle qui précède.

Raisons de limiter ces interventions.

Dans quelle mesure convient-il de provoquer ou d'autoriser l'initiative des jeunes gens au cours d'une classe? Cela dépend de conditions variables, telles que le nombre de ces jeunes gens, — leur bon esprit, — l'autorité du professeur, — l'étendue de son programme, et les heures de classe dont il dispose... Moins il a d'élèves, meilleurs ils sont, moins le programme est chargé, plus est aisé l'exercice de l'autorité, plus large aussi sera faite la mesure de la collaboration (2).

Si les choses changent en sens contraire, il faudra la réduire.

En cette hypothèse, on pourra y suppléer par des exercices spéciaux.

Y suppléer par des conférences.

Mgr Baudrillart, recteur de l'Institut Catholique de Paris, voit dans une bonne organisation de conférences, « où les élèves se partagent le travail sous la direction du maître..., l'instrument efficace du progrès scientifique (3) ».

(1) Dupanloup, *De la haute Education intellectuelle*, tome II, p. 234.

(2) Il y a des jeunes gens dont il ne serait pas sage de favoriser l'initiative : les originaux, ceux qui ont l'esprit de contradiction, qui sont portés à l'*ego contra*, au paradoxe ; et les suffisants qui prétendent en remontrer au professeur. « L'élève n'est qu'un élève, et non un maître, ou un inventeur » (Bain, *Ibidem*, p. 70). Il doit faire œuvre de bon écolier, et recevoir modestement ce qu'on lui enseigne.

(3) *Revue du Clergé français*, 15 mars 1907, p. 9.

Voici quel pourrait être ici le rôle du professeur :

Il détachera de la matière du cours un certain nombre d'idées, pouvant servir de thème à des travaux spéciaux ; et veillera à ce que dans la distribution des lots, il n'y ait pas trop de disproportion entre la difficulté des questions et les aptitudes des destinataires.

Ces sujets de conférence doivent être limités et ne pas exiger de trop laborieuses recherches, à cause de l'étendue du programme d'études imposé aux jeunes gens. En outre, seuls les meilleurs (1) élèves seront appelés à les traiter.

Dans l'exercice lui-même, on laissera au conférencier la plus entière autonomie. Le maître évitera de le reprendre, séance tenante, quelque inexactitude

(1) En faveur des élèves moyens ou faibles, on pourrait maintenir l'ancien système des Conférences, pratiqué dans les grands séminaires.

La classe étant partagée en sections, les élèves de chaque section se réunissaient sous la présidence de l'un de leurs confrères, soigneusement choisi parmi les meilleurs, pour achever d'éclaircir les matières déjà expliquées par le professeur, et se les assimiler plus parfaitement.

Cet exercice offre les avantages suivants :

D'abord celui d'une « repasse » animée, par manière d'entretien et de discussion ;

Il offre aux étudiants les moins bien doués, exposés à la passivité intellectuelle, l'occasion de prendre plus souvent la parole, le professeur ne pouvant, surtout dans les classes nombreuses, les interroger souvent :

Et dans ces interventions plus fréquentes, de déployer quelque initiative (un élève étant plus libre avec l'un de ses confrères qu'avec le maître, pour poser des objections).

Mais il y a aussi des difficultés. Le chef de conférence peut n'avoir pas assez d'antorité pour dominer des auditeurs. qui, en fait, sont ses égaux ; il peut aussi manquer de docilité, et donner à l'enseignement une direction toute différente de celle du maître.

D'autre part, le temps consacré à cet exercice aurait pu être employé utilement à des dissertations.

ou écart de méthode qu'il constate dans son travail. Il s'interdira toute ingérence, se bornant à écouter attentivement le causeur, afin de se mettre bien à même d'apprécier son œuvre, lorsque le moment sera venu.

L'exposition terminée, les auditeurs seront invités à présenter des difficultés. Ici encore, attitude réservée du professeur : il faut que dans la discussion, liberté entière soit assurée aux intéressés. S'il les interrompt un instant, ce ne peut être qu'en vue de *faciliter leur tâche* : à cette fin, il pourra placer quelques mots, pour mieux préciser, si besoin est, le point du débat ; mettre en parallèle les positions des adversaires ; couper court à une digression qui se prolonge outre mesure ; faire remarquer un malentendu, qui empêche les deux émules de se comprendre. Encore ce rôle de modérateur est-il très délicat ; et, pour le bien remplir, il faut veiller à ne pas favoriser même légèrement un des interlocuteurs, au détriment de l'autre, et garder la plus stricte neutralité.

Dans l'appréciation, le maître mentionnera d'abord ce qui a quelque mérite ; puis il signalera ce qui lui paraît défectueux, avec franchise sans doute, mais aussi avec délicatesse et bienveillance. Il insistera particulièrement sur les observations les plus suggestives, celles qui ouvrent aux élèves dans la conception de la méthode, des vues pratiques et larges.

Nous n'avons rien dit de la forme sous laquelle la discussion doit se produire.

Argumentations.

Tout en usant de la forme libre (1), celle de la

(1) Elle est même seule possible dans les discussions qui portent sur des analyses psychologiques, sur les données de critique interne qui ne

conversation correcte, il convient de faire une part sérieuse à l'argumentation syllogistique, qui a été si longtemps en honneur dans les Universités, les collèges de théologie, les scolasticats (1).

En la cultivant, nous restons fidèles aux traditions de l'enseignement catholique.

Au surplus, le lecteur sait déjà que la discipline scolastique se légitime par les plus solides raisons. Nous en avons décrit ailleurs la valeur éducative. Les effets funestes qu'on lui impute, ne viennent pas du procédé lui-même, lequel, de sa nature, n'a rien que de sain ; mais de ce qu'il est pratiqué quelquefois d'une manière exclusive, et qu'on n'a pas souci de le compléter par l'observation (2).

D'une manière générale, les discussions et autres exercices, propres à développer l'activité intellectuelle, sont un élément précieux de progrès. On ne saurait trop les favoriser.

Nous arrivons au terme de notre étude sur les conditions de la méthode pédagogique. Ces conditions ont été tour à tour envisagées du côté soit de l'objet, soit du sujet. Nous savons maintenant ce qu'il faut faire,

sauraient s'accommoder du moule trop peu souple de l'argumentation syllogistique.

(1) *Rat. Stud.*, *Regulæ prof. philos.*, n° 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18. — Voir aussi *Monumenta Germaniæ pædagogica*, V., *Ratio Studiorum*, tome II p. 135, 136, n°s 15, 16.

(2) Voir dans la deuxième partie de ce traité, le chapitre second.

pour répondre aux besoins de l'élève, et aux exigences de la doctrine.

Mais l'enquête que nous avons menée jusqu'à ce point, serait incomplète, si, après avoir traité de la méthode d'enseignement, nous ne parlions de ses principales variations.

L'analyse du genre une fois faite, il convient de dire quelques mots des espèces.

TROISIÈME PARTIE

Formes générales de la méthode.

CHAPITRE PREMIER

NOTIONS

Le savant découvre la vérité ; et le maître l'enseigne.

Une première manière d'enseigner, qui paraît à certains égards la plus simple, serait de reproduire le travail d'invention réalisé par l'initiateur. De là une espèce de méthode, qualifiée de ce mot, *méthode d'invention.*

Méthode d'invention.

Elle consiste à répéter, sous forme abrégée et régulière, les opérations qui ont conduit à la découverte de la vérité. Sans doute, ces opérations, prises au concret, telles qu'elles se sont produites dans l'esprit de l'investigateur, ont été mêlées de tâtonnements : il y a eu des mouvements en pure perte, des allées et des venues, des approximations successives avec reculs momentanés. De là des ratures et des surcharges dans

l'œuvre du savant. Généralement (1), afin de simplifier la marche, le professeur tait ces irrégularités.

Dans ce premier procédé, il cherche la solution, comme si en fait il l'ignorait ; il prend les précautions requises pour orienter la marche, et éviter les fausses pistes, tout comme si la voie n'était pas parfaitement tracée. Il reproduit le travail d'invention, sans indiquer d'avance ce que ce travail donnera. Ce qui ménage à l'élève l'illusion d'une recherche véritable, c'est-à-dire quelque peu aléatoire, et le plaisir de la découverte, car il assiste à la détermination progressive de l'inconnue, et voit former la solution, pour ainsi dire, pièce à pièce.

Mais on conçoit que cette marche est lente et laborieuse ; et que l'étudiant serait bien plus à l'aise, si dès le début on lui disait où on le mène.

Méthode d'autorité.

Or, le maître peut le lui dire, puisqu'avant d'entamer la question, il le sait. De là, un deuxième mode d'enseignement, qui consiste à déclarer ce que l'on veut démontrer, avant tout essai de démonstration. Qui l'emploie, formule d'emblée la solution, sauf à la légitimer ensuite.

Ce faisant, il imite le guide, qui, menant des excursionnistes dans un pays pour eux inexploré, leur dit à l'entrée d'un chemin : ce chemin, que j'ai souvent parcouru, mène à telle ville. Vous le verrez tout à l'heure. Le nom d'*autorité* assigné à cette méthode, signifie que le professeur demande la foi à sa parole, du moins

(1) Cependant, il y a des cas où l'exposé des *essais infructueux* serait très instructif pour des élèves d'élite, et leur vaudrait une leçon de recherche scientifique. Aussi est-il fait avec soin dans l'enseignement supérieur.

une foi provisoire, jusqu'à la vérification qui du reste vient aussitôt après. On pourrait l'appeler aussi méthode d'*anticipation*, car elle anticipe la conclusion, et la met au devant des prémisses.

Régulièrement ce n'est pas sa place : le mot le dit, la conclusion (*concludere*) clôt les prémisses (*præmittere*) ; et en marque l'aboutissement. En cela, elle se distingue de la proposition (*pro ponere*) qui signifie affirmation énoncée d'avance (1).

Il y a donc cette différence entre les deux manières d'enseigner, que l'une contient des propositions, des assertions à prouver, tandis que l'autre admet seulement des conclusions, c'est-à-dire des assertions déjà prouvées (2).

Or, ce ne sont pas les conditions objectives, celles de la matière scientifique, qui imposent cette anticipation. Elle est plutôt de provenance subjective ; ce qui en a suggéré l'adoption, c'est le désir de faciliter aux auditeurs la compréhension des matières.

Afin d'éclairer les notions qui précèdent, il sera bon d'y joindre quelques applications.

*
* *

Applications.

Une *définition* représente un véritable problème, dans lequel on trouve inconnue et donnée : l'inconnue c'est l'énoncé même de la définition que l'on cherche ; la donnée, l'un des exemples qui la vérifient.

(1) Une proposition est une conclusion anticipée.

(2) On pourrait dire aussi que la méthode d'invention est la méthode de la *science à faire* ; et la méthode d'autorité, celle de la *science déjà faite*.

La méthode d'invention aura pour objet de fabriquer cet énoncé, avec les éléments puisés dans la donnée.

Définitions. Vous demandez au psychologue de vous dire ce qu'il entend par le souvenir. Peut-être éprouvera-t-il quelque embarras à vous en fournir immédiatement la formule, qui n'a pu éclore dans son cerveau par une sorte de génération spontanée. Ce qui lui permet de s'acquitter, c'est qu'il connaît des faits, réalisant toutes les conditions du souvenir. A coup sûr, le fait de me rappeler la vue de Rome, que j'ai habitée jadis, constitue un souvenir. L'analyse en dégagera :

La représentation d'une chose passée ;

Que l'association fait revivre dans l'esprit ;

Que je reconnais, et reporte dans ce même passé.

Ces traits ainsi détachés un à un, je n'ai qu'à les assembler dans une brève proposition, pour obtenir la solution : le souvenir est la *reconnaissance d'un fait perçu dans le passé.*

M. *Paul Janet*, dans son *Traité de philosophie*, définit ainsi l'instinct : « La cause inconnue, en vertu de laquelle l'animal et l'homme lui-même réalisent, avec une sûreté infaillible, la série des mouvements nécessaires à la conservation soit de l'individu, soit de l'espèce (1) ».

Apparemment, cette notion n'est pas tombée des astres toute rédigée. Il a fallu en puiser le contenu quelque part, en certaines manifestations authentiques de l'instinct par exemple, le fait de l'agneau qui tète sa mère, celui du passereau qui bâtit son nid, ou de

(1) *Phénomènes actifs*, p. 35, n° 40.

l'hirondelle, qui émigre à l'automne en des climats plus doux... L'observation démêle en ces faits des mouvements multiples, — coordonnés, — accomplis sans éducation, ni essai préalable, — et parfaitement adaptés à la conservation de l'individu, — ou à la propagation de l'espèce. Groupez ces caractères, et vous aurez répondu à la question.

Un maître d'école, s'il possède à quelque degré le talent d'induire, peut étudier l'habitude dans l'enfant qui apprend à écrire. Il le voit s'appliquer à tenir la plume, tracer des barres, des jambages, des lettres isolées, assembler ces lettres pour former des mots, des mots pour composer la phrase, d'abord lentement, et péniblement, puis avec une dextérité progressive. Faisant abstraction des particularités, et s'en tenant aux traits généraux, l'observateur appellera l'habitude : *une disposition acquise par des faits antérieurs.*

En ce cas, l'écolier sert de donnée à son régent, comme l'agneau, le passereau et l'hirondelle l'avaient fait pour le théoricien de l'instinct (1).

Le procédé, employé en ces divers cas, est l'*Induction socratique,* sorte d'opération réductive, qui dégage de l'individu le contenu spécifique ; et de l'espèce, le contenu générique. Car, pour obtenir une définition, il

(1) M. Charles Lévesque, dans *La Science du beau*, prenant un lys, comme type concret de beauté, essaie d'en dégager les caractères distinctifs du beau. Il y trouve, d'un côté : l'étendue des formes, la vivacité, l'éclat des couleurs, la flexibilité de la tige ; de l'autre : l'unité dans la variété, la proportion, la symétrie .. Puis, réunissant les deux séries de propriétés, il les exprime par deux mots : Le beau sera la *grandeur de l'ordre*. Nous n'avons pas à nous prononcer sur la justesse de cette notion, que bien des philosophes n'accepteraient pas sans réserve. Ici, le procédé seul est en cause (1 vol., p. 17 et suiv.).

faut négliger les particularités propres à l'application, choisie comme donnée initiale ; par exemple, ne pas insérer, dans la notion de l'instinct, ce qui est exclusivement propre à l'agneau ou à l'hirondelle.

Généralement, l'élimination se fait par la contre-épreuve. En ce contrôle, on se demandera, si l'idée du beau, tirée du lys, convient aussi à la rose, au diamant, et même aux beautés d'un ordre supérieur ; si la notion de l'habitude prise en quelques exercices d'écriture s'applique aux habitudes de la sensibilité et de l'intelligence... si la notion de l'instinct fournie par l'hirondelle vaut pour le castor... Pour rendre le contrôle efficace, et assurer le succès de la contre-épreuve, il est bon de « choisir, comme nous l'avons observé ailleurs, des exemples aussi disparates que l'on peut, présentant peu d'analogies et beaucoup de différences. Car, plus on accroît la part des différences, pour diminuer celle des analogies, moins on court le risque de laisser subsister dans la notion des éléments qui lui sont étrangers. »

La *méthode d'autorité* suit une marche inverse.

Elle commence par où l'autre finissait, par l'indication du résultat. Au lieu de reproduire, en l'abrégeant, le travail d'invention, elle suppose la vérité connue, le problème résolu. Si nous ouvrons un manuel latin de philosophie, nous y trouvons de page en page, le *quid sit* classique, immédiatement suivi d'une ou deux lignes en italique, représentant le contenu de la chose à définir ; puis la vérification des attributs y exprimés, en quelques objets concrets. Opérer ainsi, c'est imiter l'homme qui, recevant une photographie,

en *reporte* les traits sur une figure humaine qu'il a sous les yeux, en vue de les identifier.

Il y a donc bien des affinités entre les deux méthodes : même solution, même donnée, mêmes applications ; si l'on veut, même contr'épreuve. La différence c'est que le dernier mot de l'une, est le premier de l'autre ; la méthode d'invention va du concret à l'abstrait ; celle d'autorité, au contraire, accepte comme point de départ la formule abstraite déjà trouvée, pour la replacer sur ces mêmes réalités dont elle a été tirée.

Autres exemples.

Pour varier les exemples, prenons une question d'un ordre tout différent, une question théologique : les écrits du Nouveau Testament enseignent-ils la présence réelle de Jésus Christ sous les espèces du pain et du vin ? — Le texte nous est donné. Ce que nous ignorons, c'est si le texte contient le dogme eucharistique. Nous ne pouvons le dire qu'après une étude très attentive de ces livres inspirés. On recueillera donc tous les témoignages afférents au sujet, pour les soumettre à une critique sérieuse. Et c'est seulement après cette enquête exégétique que l'affirmation se produira : effectivement, les écrits du Nouveau Testament enseignent la présence réelle. Tel est le premier procédé.

Le second ce sera l'inverse. Le professeur dira tout d'abord la conclusion à laquelle ses recherches l'ont conduit, les preuves à l'appui viendront ensuite.

S'il s'agissait d'exposer une théorie, on pourrait d'abord, en se plaçant dans l'état d'esprit de l'auteur, refaire le plus possible au naturel son travail, inventer pour ainsi dire de nouveau son système, marquer

l'évolution de sa pensée phase par phase, jusqu'à l'expression dernière (1).

Pour l'apprécier, il suffirait, en suivant le même trajet, de signaler, chemin faisant, au fur et à mesure, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. L'auteur est parti d'une idée juste, et il en a tiré une première conséquence exacte : part de vrai contenue en son œuvre. Plus loin il a dévié, méconnu les exigences de la donnée. Ainsi, sur une carte géographique, on marquera jusqu'où le voyageur, désireux de se rendre à telle destination, a suivi la bonne voie, et où il l'a quittée, pour prendre de fausses directions, qui l'ont éloigné du terme. — Les écarts une fois constatés, on les résume dans une affirmation générale.

Or, cette même affirmation servira de point de départ à la méthode d'autorité. C'est toujours la même transposition, qui fait passer la chose à prouver avant la preuve (2)...

Le parallèle qui précède suffit à distinguer les deux méthodes. Nous en connaissons maintenant la nature. Voyons quels sont leurs avantages respectifs.

(1) Méthode d'invention. La méthode d'autorité accepte les affirmations qui résument la doctrine de l'auteur, pour remonter aux antécédents qui en éclairent la genèse.

(2) Simple comparaison. Quand le professeur corrige une copie, il la lit ligne par ligne, marque des observations de détails et termine son travail par une appréciation générale. — L'élève, à qui la copie est rendue, fait l'inverse : il cherche d'abord cette appréciation générale, puis relit sa rédaction pour prendre connaissance des corrections de détail qui la motivent.

CHAPITRE II

AVANTAGES RESPECTIFS

Observation préalable : Elles sont toutes les deux conformes à notre nature.

La méthode d'autorité d'abord, car « l'homme est un être enseigné ». Il l'est surtout dans son enfance : c'est alors qu'il reçoit le plus facilement des idées toutes faites, sans examen préalable et souvent sans autre motif d'adhésion que l'autorité de celui qui parle : le père l'a dit, cela suffit à l'enfant. Plus tard à ces assertions posées d'emblée se joignent des preuves, dans la mesure croissante où il peut les comprendre. Mais jamais l'adulte, même le plus instruit, serait-il véritable initiateur et penseur de génie, n'échappera à cette tutelle qui le rend tributaire de l'enseignement d'autrui. Car, obligé de se limiter à une zone du domaine scientifique, il est dans la nécessité, pour le reste, d'accepter les conclusions présentées par les professionnels. Ils sera toujours l'élève de quelqu'un, contraint par conséquent de recevoir, pour les matières étrangères à sa spécialité, la science toute faite. Tel grand historien saura, tout comme le public, que l'air se liquéfie, que le mouvement se transforme en lumière, que la plupart de

nos maladies viennent de microbes, qu'il n'y a pas de génération spontanée, et que tout être vivant est produit par un germe où déjà la vie existe à l'état latent (*omne vivum ex vivo*) : en guise de preuve scientifique, des noms faisant autorité ou quelques indications fugitives, voilà tout ce que, le plus souvent, il peut avoir.

D'un autre côté, le pouvoir de découvrir le vrai ne nous est pas moins naturel. Il se manifeste dès l'éveil même de la raison. En ouvrant ses sens au monde qui l'entoure, l'enfant jouit de sa première rencontre avec les choses. Mu par l'instinct d'activité auquel se mêle une vague et inconsciente curiosité, de sa petite main il palpe les objets, les entrechoque, plie, brise, déchire, devenant ainsi à sa manière, *manipulateur et expérimentateur ;* et à la longue percevant confusément les propriétés des corps, le chaud et le froid, le dur et le poli, le flexible et le rigide, les reliefs et les creux... : autant de menues découvertes qu'il doit à lui seul.

Une fois adulte, quelle que soit l'insuffisance de sa culture, il résoudra par lui-même bien des problèmes. Incessamment il se posera celui de la moindre action : s'il est agriculteur, il s'enquerra du plus fort rendement et de la diminution de la main d'œuvre ; capitaliste, des placements les plus rémunérateurs...

Etant naturelles à l'esprit humain, les deux méthodes conviennent donc à l'enseignement.

*
* *

Méthode d'autorité.

Celle d'autorité se recommande par la clarté, la brièveté, la rectitude, et la précision.

D'abord par la *clarté*, car il est plus aisé de saisir

le sens d'une parole, lorsqu'on sait à quel but elle tend. Qui connaît d'avance la conclusion, voit de suite de quelle manière il faut comprendre les prémisses. Il en est de ces choses comme de la fin et du moyen. C'est la fin qui donne la clef des dispositions prises en guise de moyen. Un ami vous confie son projet d'aller en Amérique, et il fait des préparatifs de voyage assez compliqués. Pour qui ignore le but, ces préparatifs peuvent être une énigme ; pour vous, qui en avez reçu la confidence, ils s'expliquent tout naturellement. Ainsi la proposition vous donne d'elle-même le secret de la preuve. *Intelligenti pauca :* à l'interlocuteur averti, peu de paroles. Quand vous avez conduit votre raisonnement à mi-chemin, grâce à l'indication préalablement fournie, l'auditeur l'achèvera. Car il n'a qu'un seul ordre de considérations à surveiller, celui qui, partant du chef de preuve, se dirige vers la thèse. Clarté.

C'est là ce qui rend la marche *directe* et *rapide*.

Le tracé décrit par la méthode d'invention est plus sinueux. Car, le professeur qui l'emploie feint d'ignorer la solution, de manière à se donner les apparences de la recherche. Il doit donc de temps en temps faire un choix entre les filons de la mine à fouiller. Il n'a pas le droit d'aller à l'aventure, ou de s'engager d'emblée dans la meilleure direction, sans dire un peu pourquoi. De là, des tâtonnements, qui se reproduisent à chaque renouvellement d'orientation. Rectitude et rapidité.

Or, ces complications n'ont pas de raison d'être dans le procédé d'autorité, où déjà le choix est fait. Le professeur n'a pas à simuler la recherche. Dès l'abord, il montre le but, et s'engage vivement dans la route qui y conduit.

Pas d'hésitation même apparente entre les divers chefs d'idées, présentant *a priori* quelque vraisemblance de légitimité : il va droit à celui dont il a éprouvé la justesse et le développe franchement.

Ajoutons qu'en ce procédé, l'énoncé préalable de la thèse joue un rôle essentiel. Professeurs et élèves en ont le sentiment ; et ce sentiment les invite, le premier surtout, à la *précision doctrinale*. Voici comment.

Précision.

Le maître, qui connaît par expérience l'importance d'une proposition bien conçue, mettra un soin tout particulier à la concevoir. Il la rédigera avec *exactitude*, disant ce qu'il entend prouver, et rien de plus ; avec clarté, le disant d'une manière formelle (1). Voilà déjà de la précision dans la position de la thèse.

Or, de l'énoncé préalable de la thèse, par la nature même des choses, la précision passe à la preuve, celle-ci devant *s'y ajuster* le mieux possible. Nous ne prétendons pas que l'effet se produira infailliblement, mais seulement qu'il sera favorisé par la méthode d'autorité.

Quant à l'élève, dès la position même de la question, il aura une vue plus distincte du but à réaliser ; car il

(1) Il en serait tout différemment, dans la méthode d'invention. Car en ce procédé la proposition venant seulement après le raisonnement qui l'engendre est déjà pressentie ou prévue par l'auditeur quand ce raisonnement va prendre fin. Qui entend les prémisses d'un argument a déjà l'idée de la conclusion. Aussi n'est-il pas nécessaire de la formuler avec la même rigueur. En ce mode d'enseignement, le maître procède d'une façon plus libre. Quelquefois il énonce à peine la conclusion ; ou bien il la dissémine dans l'économie de la preuve ; il l'enchâsse dans une métaphore propre à lui donner du relief, l'assaisonne d'une réflexion piquante comptant, sur les interprétations inexactes qui pourraient en naître.

connaît non pas seulement le sens du problème, mais la réponse même que l'on a faite à ce problème. Et le regard fixé sur cette réponse, il saisira plus *délicatement le joint* des idées combinées dans la démonstration.

Ces avantages sont très appréciables, et justifient l'emploi très étendu que l'on fait de ce mode d'enseignement.

On ne saurait les retrouver au même degré dans la méthode d'invention.

*
* *

Méthode d'invention.

En revanche, celle-ci se prévaut de qualités, aussi fort importantes : elle favorise la *continuité* et *l'autonomie* de la pensée.

Continuité.

Tout se tient dans la nature. Nous voyons partout des enchaînements d'effets et de causes : d'abord conditionné, tout fait devient condition. Et, par une conséquence fort simple, l'unité empreinte dans la réalité se reflète dans l'enseignement : si la nature est déterministe, la science le sera aussi ; s'il y a des généalogies de choses, il faut qu'il y ait des généalogies d'idées.

Or, cette continuité est bien sauvegardée par la méthode d'invention, qui, partant de la donnée, en suit docilement les indications, sans anticiper le résultat. Pas d'hiatus entre les éléments de la pensée : chaque affirmation n'apparaissant qu'à l'instant où le mouvement des idées la fait éclore, la solution vient aussi à son rang, c'est-à-dire à l'issue du raisonnement qui la fonde, comme le fruit au bout de la branche qui l'a produit.

Il n'en est pas de même dans la méthode d'autorité, qui anticipe la conclusion, et la pose tout d'abord, avant la discussion destinée à l'établir. C'est comme si on nommait le fils avant le père, ou l'effet avant la cause. N'étant pas imposée par les idées qui précèdent, la solution ainsi lancée paraît faire brèche au déterminisme de la pensée : c'est un arbre sans racine, un commencement absolu, c'est-à-dire une atteinte apparente aux exigences de la raison suffisante, qui veut que toute assertion soit motivée. Nous disons apparente, parce que, en fait, les motifs existent, et que le professeur se tient tout prêt à les servir. Mais comme ils sont encore ignorés, que le maître les garde *in petto*, la proposition, momentanément privée de ses supports naturels, a quelque chose d'artificiel et de factice, qui n'est pas dans l'autre procédé.

Autonomie de la pensée.

Plus continu, le mouvement de la pensée y est aussi plus autonome. C'est qu'il y a moins de passivité à voir comment la science se fait, qu'à la prendre toute faite. L'enfant aime à voir comment se façonnent les objets usuels. Or, la genèse de notre savoir offre pour le moins autant d'intérêt que celle des choses matérielles. Et, quand le maître élabore graduellement une solution avec les matériaux fournis par la donnée, quand il la construit graduellement, sous les yeux des élèves, ceux-ci sont vivement captivés. Ce qui du reste ajoute à leur attrait, c'est que non contents d'assister à cette formation progressive, ils y coopèrent, en reproduisant pour leur propre compte le travail d'invention exprimé par la leçon. A chaque instant leur pensée fait écho à celle du professeur : ce que celui-ci cherche, ils le cherchent avec lui ; ce qu'il découvre,

ils le découvrent avec lui. Ils ont, proportion gardée, les mêmes impressions de poursuite et de conquête. Comme lui, ils sentent où commence la possession, au milieu de quelles difficultés elle s'accroît, et ce qui l'achève.

Ces effets disent d'eux-mêmes que la méthode d'invention imprime un vif élan à l'activité intellectuelle : qu'elle prépare des chercheurs, des autodidactes, des hommes capables de penser par eux-mêmes.

En effet, savoir penser, qu'est-ce autre chose que savoir comment il faut s'y prendre, une question étant posée, pour la résoudre ? C'est connaître, par une expérience familière, le genre de données auquel il faut recourir, en chaque sorte de problèmes, la manière de les exploiter, et d'en dégager les indications voulues. Qui forge, devient forgeron. Qui applique sous la direction du maître des procédés de fabrication, les appliquera bientôt tout seul. L'élève a coopéré à la résosolution de problèmes bien définis. En semblable occurrence, il n'aura qu'à répéter ce qu'il a fait cent fois. Ainsi il deviendra bientôt maître dans l'art de la recherche, l'ayant pratiqué sous des formes indéfiniment variées, et pourra par ses propres réflexions se faire des idées sur les hommes et sur les choses.

Tels sont les bienfaits que nous devons attendre des deux méthodes (1). Elles peuvent être employées l'une

Emploi de l'une et de l'autre.

(1) Dans cette troisième partie, nous n'avons traité que des méthodes d'invention et d'autorité. C'est qu'à notre sens, les méthodes générales que l'on étudie *ex professo* en logique, v. g., analyse, synthèse, méthode expérimentale..., représentent des *éléments constitutifs* de la mé-

et l'autre, dans un cours même élémentaire de philosophie. Une question délicate qui se pose est celle de la mesure qu'il convient de faire à chacune d'elles.

Pour la résoudre, on pourra s'inspirer des considérations suivantes :

1° L'enseignement doit être à la fois instructif et éducatif.

L'instruction proprement dite est facilitée par la méthode d'autorité. D'où il suit qu'on l'appliquera de préférence, quand il se présente des difficultés, provenant de l'obscurité ou de la complication des matières, de l'inaptitude des élèves, ou bien enfin de l'inexpérience du professeur.

2° Quant aux effets éducatifs, les qualités de *rectitude* et de *précision* qu'elle développe sont des qualités foncières, dont, à notre humble avis, il faut se préoccuper avant tout.

3° Lorsqu'un jeune homme les possède à un degré déjà convenable, on usera plus largement de la méthode d'invention, qui donne à la pensée *autonomie* et *continuité*.

Bref, des deux types, le second doit dominer dans l'enseignement supérieur, qui est celui de la science à faire ; et le premier dans les degrés inférieurs, où l'on donne la science déjà faite (1).

thode d'enseignement, et n'en sont pas, à proprement parler, les *formes ou les espèces*. Effectivement, au cours de ce petit traité, nous avons tiré de chacune d'elles, les applications pédagogiques qu'elles comportent : l'analyse, avons-nous dit, rend l'idée, de confuse, distincte ; dans l'article consacré à *la mise en évidence de l'unité qui est dans les choses*, nous avons fait une part à la synthèse ; la loi, qui prescrit d'aller du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel, reproduit le fond de la méthode expérimentale...

(1) Enfin, on peut concevoir une méthode mixte, qui concilierait

tous les intérêts. Elle consisterait à proposer d'emblée la solution, puis à se reporter ou point de départ où l'on orienterait la marche, comme s'il s'agissait d'une recherche à résultat inconnu. Exemple. En réponse à une question théologique, vous donnez d'abord la *définition dogmatique*, et vous vous reportez ensuite à l'enseignement direct de Jésus-Christ et des apôtres, pour en suivre le développement à travers les siècles, jusqu'au terme.

APPENDICE

APPLICATION DE QUELQUES RÈGLES A LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

Les règles contenues dans ce petit traité se prêtent à des applications multiples que nous n'avons pu signaler entièrement. Plusieurs sont de nature à fournir des idées justes sur la dissertation philosophique. Il suffira au professeur de les traduire, s'il désire donner à ses jeunes gens des conseils appropriés à ce genre de composition.

Afin d'aider à cette traduction, nous indiquerons les références utiles, en y joignant quelques lignes de commentaire.

Genre de la dissertation.

D'abord, le maître n'aura qu'à rappeler la notion de la méthode d'invention, pour assigner à la dissertation son véritable caractère. Il recommandera à l'élève de ne pas procéder d'autorité, de ne pas poser d'emblée la solution dès l'entrée en matière, mais bien de la former graduellement, élément par élément. Si on demande à celui-ci de définir la justice, il ne devra pas débuter par une formule toute faite ; attendu que, par hypothèse, la formule n'est pas donnée, et qu'il s'agit

de la trouver. Il prendra un acte, reconnu généralement, comme appartenant à la vertu de justice, l'aumône par exemple, et tâchera d'en dégager un à un les attributs essentiels.

De même, pour la critique d'un système, on évitera d'articuler, dès l'abord, sans aucune préparation, les griefs auxquels il donne lieu. Ce serait user de la méthode d'autorité, qui est celle du maître. Seul celui-ci, s'adressant à des subordonnés, peut demander la foi (provisoire) à sa parole. L'étudiant en agira différemment. Il considérera comme donnée, non pas les défauts de la théorie, mais seulement la théorie elle-même ; et, par une analyse pénétrante, essaiera d'y démêler des points vulnérables. Ce qu'il devra annoncer, c'est un examen et non des conclusions. De la sorte, il laissera au lecteur le plaisir de la recherche, et le fera participer au travail de la résolution du problème.

Comme on le voit, ces choses sont la simple mise en œuvre d'opérations déjà décrites.

Les élèves qui suivent un cours entièrement conçu d'après la méthode d'autorité, n'en ont guère l'idée.

Aussi, les premiers essais, du moins pour les plus inexpérimentés, ne sont-ils qu'une imitation plus ou moins maladroite du manuel. On les voit étaler, après une courte introduction, de longues thèses que rien n'annonce, et qui éclosent par une sorte de génération spontanée. Il y a là quelque chose de factice tout à la fois et de dogmatisant, qu'il importe de rectifier. Car, d'un côté, une dissertation ne saurait être la simple paraphrase d'un manuel ; et de l'autre, il est très utile aux élèves de pratiquer le procédé d'invention, qui favorise puissamment l'initiative intellec-

tuelle ; et nul exercice ne s'y prête autant que ce travail écrit.

Dans ce but, le maître expliquera soigneusement à ses jeunes gens, la différence qui existe entre les deux méthodes, p. 197-199. Il appuiera ces notions sur des exemples (*ibidem*) ; et traitera lui-même de vive voix *in extenso* quelques sujets, propres à servir de modèle. Même, d'une manière générale, il mêlera dans son cours, l'emploi des deux modes d'enseignement, afin de donner plus d'efficacité à ses conseils.

Viennent ensuite les travaux que l'élève doit s'imposer pour bien faire sa dissertation.

Interprétation de l'énoncé.

Le premier est de chercher à bien comprendre le sujet. Ici se placent des recommandations analogues à celles que l'on a déjà lues dans l'article relatif à la position de la question : saisir (1) nettement la signification des termes de l'énoncé ; et, si besoin est, l'éclaircir par le contexte, et autres données régulières d'interprétation.

Mais, l'énoncé du sujet une fois compris, tout n'est pas dit.

Au sens tout à l'heure indiqué, l'élève doit résoudre un véritable problème : à cette condition seulement, il se forme à l'art délicat de la recherche, et apprend à penser par lui-même. Or, un pareil exercice n'est fructueux qu'autant que la difficulté reste entière. Si l'on n'y veille, certains élèves l'amoindrissent : ils mêlent, sans beaucoup s'en douter, l'inconnue à la donnée, ce qui supprime la recherche, et ôte à l'œuvre la moitié de son mérite.

(1) Voir p. 27, 28.

Il faut donc les engager à séparer mentalement les deux termes : à se demander quelle est la chose incertaine qu'il s'agit de fixer ; — et quelles sont les connaissances déjà acquises, sur lesquelles on peut se baser pour la fixer.

La distinction une fois faite (1), le travail de résolution se conçoit plus nettement. Il consiste à exploiter les ressources de la donnée, afin d'en tirer les caractères de l'inconnue : tantôt à démêler dans un fait les notes essentielles d'un concept ; tantôt à suivre les conséquences d'une idée, pour trouver sur la voie parcourue, la solution désirée ; d'autres fois à discuter un texte doctrinal, afin d'en dégager le contenu...

Voici des exemples.

Soit le sujet suivant de dissertation : *Distinguer l'instinct de l'habitude.*

Ce qui est donné, ce sont les manifestations ordinaires soit de l'instinct, soit de l'habitude. — Et il faut trouver les caractères, qui les différencient.

Existe-t-il des inclinations désintéressées ?

On supposera connues, l'existence des inclinations, leurs espèces, la notion de désintéressement. — L'inconnue, c'est la présence de cette qualité de désintéressement dans une ou plusieurs de nos inclinations. — On devra dès lors passer en revue celles qui en paraissent le plus susceptibles, afin d'y vérifier cette présence.

Sens et portée de la maxime Stoïcienne : abstine, sustine.

(1) Etant professeur de philosophie, nous avions habitué nos élèves à faire ce départ. Il en résultait un sérieux avantage.

L'énoncé lui-même nous offre le texte de la maxime avec sa provenance et son inspiration Stoïciennes. — Ce que nous avons à déterminer, c'est le sens exact, ce sont aussi les conséquences doctrinales. Nous le pouvons à la lumière des idées de Zénon et de ses disciples.

Au même chef d'idées, se rattachent les indications à donner sur la manière d'introduire le sujet.

A vrai dire, dans une dissertation, le prélude n'est pas de rigueur. On peut quelquefois entrer brusquement en matière, sans aucune précaution de méthode.

Cependant, il est avantageux de montrer quelle est la provenance de la question : on y gagne le plus souvent d'en éclairer la raison d'être et la portée.

Début.

D'où tirer l'idée de ce début? Vrai tourment pour les élèves, qui, malgré leurs efforts, n'obtiennent généralement qu'une introduction sans attache naturelle à la question. La difficulté est moindre qu'il ne le paraît. La plupart du temps, l'intéressé la résoudra assez aisément par le moyen suivant : si le sujet qui m'est fixé, se dira-t-il, se trouvait traité à sa place régulière, dans un ouvrage assez complet, écrit sur la matière, quelles sont les questions qui devraient logiquement le précéder? Il est tout naturel de chercher un prélude en cet ordre d'idées. J'en détache la considération la plus voisine du terme où je vise; je la prolonge (1) un peu, et elle me conduit d'elle-même à ce terme. N'est-il pas en effet d'expérience fréquente, que lorsque deux problèmes se suivent, la solution du premier touche un fonds d'idée, duquel naît le second.

Par exemple, s'agit-il *de caractériser la conscience*

(1) Voir p. 27.

psychologique ? — Comme cette analyse est logiquement précédée de la définition nominale, le début pourra être pris des acceptions (1) diverses du mot conscience. On distinguera deux facultés, l'une morale, l'autre psychologique : la première étant écartée, restera la seconde, pour servir de thème à la dissertation.

S'agit-il maintenant de traiter des *limites* de cette même faculté ? — Remonter aux acceptions du terme, serait prendre le préambule de trop haut. Il y a une idée plus immédiate à utiliser : c'est l'objet de la conscience. Le moi perçoit les phénomènes dont il est le siège. Mais ces phénomènes ne s'offrent pas tous à l'œil de l'observateur interne, avec la même clarté ou le même relief : la lumière décroît par degré. Au-dessous de la pénombre, n'y aurait-il pas une région *absolument obscure*, dans laquelle se produiraient des faits analogues à ceux dont nous avons conscience, images, idées, tendances... — D'autre part, les phénomènes perceptibles émanent d'un principe. Dans quelle mesure la vue de la conscience s'étend-elle à ce principe ?

Veut-on parler de la *mémoire ?* On rappellera que la mémoire a été nommée une *conscience continuée*. La conscience a prise sur le présent. Les connaissances qu'elle nous donne, étant momentanées, s'évanouiraient sans retour, s'il n'y avait une faculté spéciale pour les garder, et les reproduire, à notre gré. Cette faculté, c'est la mémoire.

Vous introduisez l'étude d'un système : soit par *voie logique*, en exposant le fait initial dont ce système est la mise en œuvre ; soit par *voie historique*, en

(1) Il y a bien d'autres introductions possibles, cela va de soi Nous choisissons celle-ci, parce qu'elle a quelque chose de simple et de classique.

mentionnant les auteurs qui ont eu une influence prochaine sur sa formation. Par exemple, si je veux analyser la théorie de Condillac sur l'origine des idées, je dirai que l'un des faits les plus saillants du moi, c'est la sensation, qui a servi de base à tant de conceptions psychologiques ; — ou bien que *Locke* assigne deux sources à la connaissance humaine, *Sensation et Réflexion*, et que Condillac a supprimé la seconde.....

C'est un avantage d'avoir bien introduit le sujet. Toutefois, ce n'est encore là qu'un préliminaire ; et l'œuvre à peu près entière reste à faire.

Elle comprend un ensemble de pensées plus importantes, en quelque sorte centrales, présentées tour à tour, chacune avec ses dépendances.

Développement de la pensée.

De quelle manière allons-nous concevoir ce développement ?

Nous l'avons déjà dit équivalemment, dans la première partie, en parlant des qualités propres à faire la valeur de toute pensée humaine, pensée du maître qui enseigne, et pensée de l'élève. Les voici de nouveau pour mémoire : la pensée doit être aussi *riche de compréhension*, que la question à traiter le comporte ; — assez *analytique*, pour *expliciter* les éléments qu'elle enveloppe, selon les convenances de la matière ; — enfin *précise*, et bien délimitée.

Pour l'intelligence de ces règles, le plus simple est de nous reporter aux pages de ce livre où elles sont exposées (1).

La plupart des commençants ont du mal à les

(1) Voir p. 116-125.

appliquer. Le plus souvent ils prennent un seul côté de la pensée, celui qui les a le plus vivement frappés, pour en répéter indéfiniment l'expression : redire la même chose deux ou trois fois, remplir une page de phrases oiseuses, pour eux c'est développer. C'est que leur conception est tout à la fois pauvre et confuse.

Le professeur pourra leur paraphraser, sous la forme la plus accessible à leur esprit, les indications que l'on vient de rappeler. Il leur dira qu'il en est d'une pensée, comme d'un objet matériel que l'on examine successivement en chacune de ses faces ; comme d'un tableau, où l'on considère l'un après l'autre les personnages reproduits, et en chaque personnage la physionomie, le regard, l'attitude...

L'élève qui l'expose, la présentera sous ses divers aspects, pour lui donner la valeur objective dont elle est susceptible, eu égard au cadre dans lequel elle est placée. Il en déroulera tous les plis, en fera ressortir tous les éléments significatifs, à l'imitation du marchand qui déroule une pièce de soie, afin de faire apprécier dans le détail les délicatesses du tissu.

Une précaution utile aussi sera de donner des sujets de dissertation peu étendus. Les élèves, qui ne sont pas exercés à l'analyse, aiment les sujets vastes, qui leur permettent d'écrire beaucoup, tout en restant superficiels, de papillonner sur une longue surface. Leur composition ressemble à l'amplification banale d'une table des matières. Mieux vaut leur assigner un thème limité, afin de les obliger à travailler un peu en profondeur.

Les qualités accrues par ce genre d'effort, sont éminemment précieuses.

C'est le profit le plus marqué que l'on puisse re-

tirer, pour la formation de l'esprit de ce genre de travaux.

Il y en a un autre très important aussi, et qui du reste complète le précédent. Nous voulons parler des qualités d'esprit nécessaires pour une bonne conception du plan ; et que l'exercice ne peut que fortifier.

Ici nouveau recours à des pages, déjà connues du lecteur.

Un plan rationnel résulte d'une division régulière. Division.
Et l'on sait combien l'art de diviser est délicat : pour y réussir, il faut joindre à l'étude approfondie de la matière, quelque dose d'esprit philosophique.

Or, la division a deux effets en apparence contraires : elle répare, et elle groupe.

De là une règle fort simple, mais d'une application malaisée pour un débutant.

En guise de commentaire, le plan expédient sera de rappeler ce que nous avons dit de cette même difficulté.

En traitant un sujet, l'élève assemblera dans une même partie tous les éléments afférents. Il dira une seule fois chaque chose, et la dira à fond, pour ne plus y revenir, si possible. Il fouillera le contenu de chaque pensée, dans la mesure où la question le requiert; puis, s'interdira d'y toucher de nouveau. Faire reparaître de distance en distance une même idée sous des formes à peine différentes, c'est violer la règle qui défend le redoublement des termes. Pour l'éviter, il est nécessaire de posséder sérieusement la matière, de bien voir le fond d'où les idées naissent, et les sommets où elles se rejoignent. Un esprit superficiel trouve des

différences irréductibles dans les simples manifestations d'une même unité ; et il n'a pas conscience de ses redites (1).

Diviser n'est pas tout. Une marche générale représente un mouvement vers un but.

Progression. Dans une dissertation, le mouvement de la pensée sera continu et progressif.

Nous savons ce que, dans l'espèce, progrès veut dire.

Il y a progrès en tout ce qui complète et enrichit la pensée : progrès de l'indéterminé à ses déterminations, du genre éloigné au genre prochain, et à l'espèce ; progrès dans l'exposé d'un système où les idées directrices de l'auteur s'expliquent par des préoccupations dominantes ; et les solutions de détail par ces mêmes idées directrices ; progrès dans les concepts qui se succèdent par ordre génétique, se suggérant et se soutenant l'un l'autre (2).

On pourrait multiplier indéfiniment les exemples. Ce serait sans utilité pour le lecteur.

Nous préférons attirer son attention sur le moyen de mettre en évidence cette progression intellectuelle.

Continuité. Elle doit être marquée nettement au commencement de chaque nouveau groupement d'idées, par quelques mots, habilement fondus dans la phrase. Il y a deux avantages à cela. D'abord, l'avantage de clarté, cette indication étant nécessaire pour orienter le lecteur, au seuil d'un nouvel ordre de considération. En second lieu, raison de *continuité*. Les rapports

(1) Voir p. 88-93.
(2) Voir p. 98-105.

rationnels, surtout quand ils offrent un caractère de progression, ont par eux-mêmes, une réelle valeur ; et il ne faut pas craindre de les laisser paraître. Dans une composition proprement littéraire, la transition se dissimule sous les agréments du style. Dans un manuel classique, elle s'accuse, quelquefois un peu durement, par des en-tête, des italiques, ou des chiffres. Entre les deux genres, la dissertation philosophique tient une sorte de milieu.

En revanche, le plus souvent, un ou deux mots négligemment jetés dans le texte suffisent, car le lecteur, pénétré des idées qui précèdent, entrevoit les directions possibles de la pensée ; et l'indication la plus discrète le fixe.

Il est aisé de le voir, la simple traduction de quelques préceptes pédagogiques fournit des directions bien appropriées, pour l'un des exercices les plus importants de la discipline scolaire. Nous sommes heureux de cette application, parce qu'elle vérifie d'une manière nouvelle, par une sorte de contr'épreuve, le bien fondé de nos observations.

TABLE DES MATIÈRES

Notions Préliminaires 1

S'adapter à l'élève, p. 1. — Grâce au tact pédagogique, p. 2. — Instruire l'élève, p. 2. — L'éduquer, p. 4. — Comment s'exerce le pouvoir éducateur ? p. 5. — Le professeur, p. 5.

PREMIÈRE PARTIE

Conditions objectives, provenant de la doctrine à reproduire.

Chapitre premier. — Etude d'une question 11

Article I^er^. — *La question. Ses éléments* 11

Comment éclosent les questions, p. 11. — Eléments d'une question, p. 12. — Exemples, p. 13. — L'Inconnue, p. 14. — Sens de ce mot, p. 15. — La donnée, p. 16. — Cas de l'observation, p. 19. — Cas du raisonnement, p. 20. — Cas de l'autorité, p. 22.

Rapport de la donnée à l'Inconnue, p. 23. — Présence. — Absence, p. 24. — Variations de quantité, p. 24. — De qualité, p. 24. — Question prématurée, p. 25.

Article II. — *La position de la question* 25

Bien concevoir la question, p. 26. — L'introduire, p. 26. — En clarifier le sens, p. 27. — Préciser, p. 28. — Plusieurs modes de précision, p. 28. — Intéresser à la question, p. 30. — Maintenir l'orientation, p. 31.

Indications de la donnée, p. 34. — Générales, p. 34. — Particulières, p. 35. — Mise en œuvre de la donnée, p. 35. — Utilité de l'état historique, p. 35.

Article III. — *Procédé direct de résolution* 37

Notion, p. 37. — Usage normal, p. 37. — Déviations, p. 38. — Explication psychologique de ces déviations, p. 41. — On échappe à ces défaillances, d'abord par des qualités naturelles, p. 43. — Par la fidélité aux lois logiques, p. 44. — La critique, retour aux conditions de la donnée, p. 46. — Dégager la part du vrai, p. 46. — Marquer l'erreur, p. 47.

Article IV. — *Procédé indirect de résolution* 48

Notion, p. 48. — Explication de la théorie, p. 48. — Passage de la compréhension à l'extension, p. 49. — Règles, p. 51. — Autres exemples, p. 52. — Variations extrêmes, p. 54. — Causes d'un emploi anormal, p. 56.

Article V. — *Forme dérivée du procédé indirect. Discussion des hypothèses* 57

Position de la question, p. 57. — Première élimination, p. 58. — Seconde élimination, p. 59. — Possibilité d'un résultat négatif, p. 60. — Moyen de l'utiliser, p. 60. — Le procédé direct toujours possible, p. 62.

Article VI. — *Historique des essais de solution* 63

Que l'exposé soit objectif, p. 63. — Eclairer la doctrine par la vie, p. 64. — Les idées en relief, p. 64. — Discrétion, p. 65. — Exégèse interne, p. 65. — La succession des synthèses, p. 66.

Fil conducteur pour la recherche historique, p. 67. — Exemples, p. 68.

Article VII. — *Applications variables des procédés qui précèdent.* 71

Corollaire, application la plus réduite, p. 71.

Article VIII. — *Dispositions morales requises* 73

Le dilettante, p. 73. — Etude historique agrémentée de psychologie, p. 74. — Effets du dilettantisme, p. 76. — Quant à l'instruction, p. 76. — Quant à l'éducation intellectuelle, p. 77. — Et à l'éducation morale, p. 78. — Remède, p. 79.

L'idée préconçue, p. 80. — Ses funestes effets, p. 82. — Doute méthodique, p. 82. — Ses effets, p. 84. — Son influence éducative, p. 84.

CHAPITRE II. — UN ENSEMBLE DE QUESTIONS 87

Article I^er^. — *La division*. 87

Espèces de divisions, p. 87. — Avantages, p. 88. — La division clarifie, p. 88. — Extension possible à l'ensemble d'un traité, p. 89. — La division groupe, p. 90. — Groupement rendu sensible, p. 92. — Utiliser le groupement, p. 92. — La division oriente, p. 93. — La division récapitule, p. 95. — Abus à éviter, p. 96. — Diviser, art délicat, p. 97.

Article II. — *L'ordonnance méthodique* 98

Importance, p. 98. — La liaison est un élément de la science, p. 98. — Cas de violation, p. 98. — Applications, p. 99. — Générales, p. 99. — Particulières, p. 99.

Article III. — *La mise en évidence de l'unité* 105

Unité dans la nature, p. 105. — Dans la science, p. 106. — Avantages de la synthèse, p. 106. — Ecueil, p. 108. — Mesure, p. 109. — Procédé à suivre, p. 110. — Applications, p. 111.

CHAPITRE III. — QUALITÉS OBJECTIVES COMPLÉMENTAIRES DE LA VALIDITÉ. 116

Article I^er^. — *Nature de ces qualités* 116

Richesse de compréhension, p. 116.
Conception distincte, p. 118.
Confusion de nos idées, p. 118. — Remède. L'analyse, p. 119. — Applications, p. 121. — Rôle éducatif, p. 122.
Préciser par élimination, p. 122. — Applications, p. 122. — Rôle éducatif, p. 125.

Article II. — *Discipline scolastique*. 126

Ce qu'elle n'est pas, p. 126. — Ce qu'elle est, p. 127. — Elle diffère de la forme littéraire, p. 132.
Valeur éducative, p. 139. — Abus, p. 144. — Développer aussi l'esprit d'observation, p. 144.

Article III. — *Inégalités d'applications*. 145

Inégalité entre les questions, p. 145. — Entre les éléments d'une question, p. 146.

DEUXIÈME PARTIE

Conditions de l'adaptation à l'élève, ou subjectives.

Le tact pédagogique, p. 149. — Son rôle dans la préparation de la classe, p. 149. — En classe, p. 150. — Il accroît les ressources du maître, p. 150. — Développement, p. 151.

CHAPITRE PREMIER. — FACILITER L'INTELLIGENCE DES MATIÈRES . . 153

Article I^er^. — *Eclaircir l'inconnu par le connu* 153

Vocabulaire de l'élève, p. 154. — Analyser, p. 154. — Plutôt que chercher des formules, p. 155. — Partir des idées de l'élève, p. 155.

Du concret à l'abstrait, p. 157. — Bien choisir l'exemple, p. 158. — Eviter les exemples équivoques, p. 159. — Ceux qui ont un intérêt trop vif, p. 159. — Ceux qui sont compliqués, p. 160. — Dans la contr'épreuve, exemples disparates, p. 160. — Mettre l'exemple au début, p. 161. — L'adapter à tous les aspects de l'idée, p. 161.

Du sensible à l'intelligible, p. 162. — La comparaison, p. 163. — Adaptée à tous les aspects d'une idée, p. 164.

Du simple au composé, p. 165. — De l'indéterminé à ses déterminations, p. 165.

Article II. — *Réduire la surface de l'effort intellectuel* . . . 168

La division, p. 168. — Toute unification légitime, p. 169. — L'économie, loi de la nature, p. 170. — Loi de l'esprit, p. 170. — Renouveler l'attention, au lieu de la disperser, p. 170.

CHAPITRE II. — PROVOQUER L'APPLICATION 174

Stimulants extrinsèques, p. 174. — Stimulants intrinsèques, p. 175.

Article I^er^. — *Intérêt qui naît de l'enseignement lui-même* . . 176

Eveiller la curiosité, p. 176. — Signaler l'importance du sujet, p. 177. — Choses familières à l'élève, p. 177. — Avantage pour l'élève, p. 178. — Actualité, p. 178. — Historique, p. 179. — Clarté, p. 180. — Improvisation de tactique, p. 180. — Disponibilité des idées, p. 180. — Qualités générales du professeur, p. 181. — Enseignement fructueux, p. 182.

Article II. — *Intérêt qui naît de l'initiative ménagée à l'élève.* 183

Intervention provoquée, p. 185. — Epreuves de difficulté moyenne, p. 185. — Frayer la voie, p. 186. — Dialoguer, p. 187.

Intervention spontanée, p. 188. — Aider au succès, p. 190. — Raisons de limiter ces interventions, p. 191. — Y suppléer par des conférences, p. 191. — Argumentation, p. 193.

TROISIÈME PARTIE

Formes générales de la méthode.

Chapitre premier. — Notions 197

Méthode d'invention, p. 197. — Méthode d'autorité, p. 198.

Applications, p. 199. — Définitions, p. 200. — Autres exemples, p. 203.

Chapitre II. — Avantages respectifs 205

Méthode d'autorité, p. 206. — Clarté, p. 207. — Rectitude et rapidité, p. 207. — Précision, p. 208.

Méthode d'invention, p. 209. — Continuité, p. 209. — Autonomie de la pensée, p. 210.

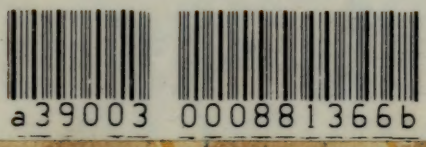
Emploi de l'une et de l'autre, p. 211.

Appendice. — Application de quelques règles a la dissertation philosophique 215

Genre de la dissertation, p. 215. — Interprétation de l'énoncé, p. 217. — Début, p. 219. — Développement de la pensée, p. 221. — Division, p. 223. — Progression, p. 224. — Continuité, p. 224.

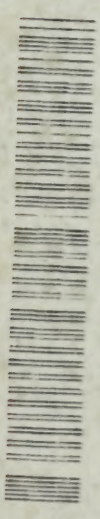
SAINT-AMAND (CHER). — IMPRIMERIE BUSSIÈRE.

CE B 0052
.A4M 1907
COO ALIBERT, C. METHODE PEDA
ACC# 1008183


a39003 000881366b

FEB 12 1960 371

B 52 .A4M 1907
ALIBERT, C.
METHODE PEDAGOGIQUE SP


0009034-01-8 CE

U D' / OF OTTAWA
COLL ROW MODULE SHELF BOX POS C
333 04 03 07 04 15 6